

**Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)**

**Currículo: Distintas
Abordagens Epistemológicas**

**Atena**
Editora
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens
Epistemológicas**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

El Currículum Oculto en la Investigación Educativa – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
CAPÍTULO 2	13
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
CAPÍTULO 3	26
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
CAPÍTULO 4	37
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
CAPÍTULO 5	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
CAPÍTULO 6	63
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
CAPÍTULO 7	73
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

CAPÍTULO 8	84
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.6071930098	
CAPÍTULO 9	97
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
DOI 10.22533/at.ed.6071930099	
CAPÍTULO 10	106
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60719300910	
CAPÍTULO 11	118
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.60719300911	
CAPÍTULO 12	130
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
DOI 10.22533/at.ed.60719300912	
CAPÍTULO 13	141
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
DOI 10.22533/at.ed.60719300913	
CAPÍTULO 14	151
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
DOI 10.22533/at.ed.60719300914	
CAPÍTULO 15	165
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

CAPÍTULO 16	175
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
CAPÍTULO 17	187
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
CAPÍTULO 18	197
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
CAPÍTULO 19	207
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
CAPÍTULO 20	217
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
SOBRE A ORGANIZADORA	229
ÍNDICE REMISSIVO	230

CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA

Denize Tomaz de Aquino

Universidade de Pernambuco-UPE\Campus
Garanhuns\PE(Brasil)

RESUMO: O educador, no exercício de sua profissão, se depara com um currículo elaborado pelo sistema de ensino, que muitas vezes, não contempla as realidades do espaço onde a escola se territorializa. A pesquisa insere-se no campo do currículo no cotidiano da escola cujo lócus é o município de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil, que congrega comunidades quilombolas, com escolas de ensino fundamental. Esta investigação objetiva compreender de que forma o currículo, enquanto texto, no processo histórico da educação brasileira, vivencia, no campo escolar, em território de matriz africana, as identidades representadas numa relação educação e sociedade, diante das forças externas e internas. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou como método para coleta dos dados, entrevistas, observação e análise documental, discutidas à luz da fundamentação teórica e análise do discurso. O currículo representa um campo de disputa na escola e que, na maioria das vezes, a comunidade escolar não participa do seu processo de elaboração oficial dos seus múltiplos contextos que privilegiam um silenciamento do conhecimento e uma imposição de fora para dentro desses

conhecimentos, sem levar em conta os vários atores que existem no cotidiano da escola, suas várias interculturalidade que não são contemplados. Foi possível perceber tensões táticas e astúcias no tocante a normatividade no currículo. Os resultados apontam que a relação de poder, historicamente construída na educação, fortalece a superioridade racial no currículo, e que, o enfrentamento, para uma flexibilização e deslocamentos, representa lacunas na formação e na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Escola Quilombola, Prática Pedagógica.

CURRICULUM IN SCHOOL IN A

TRADITIONAL QUILOMBOLA COMMUNITY

ABSTRACT: The educator, in the exercise of his profession, is faced with a curriculum elaborated by the education system, which often does not contemplate the realities of the space where the school is located. The research inserts in the field of curriculum in the daily life of the school whose locus is the municipality of Garanhuns-PE, Northeastern Brazil, which congregates quilombola communities, with elementary schools. This research aims to understand how the curriculum, as a text, in the historical process of Brazilian education, experiences, in

the school field, in territory of African origin, the identities represented in an education and society relation, before external and internal forces. The research, of a qualitative nature, sought as a method for data collection, interviews, observation and documentary analysis, discussed in the light of theoretical foundation and discourse analysis. The curriculum represents a field of contention in the school and that, in most cases, the school community does not participate in its process of official elaboration of its multiple contexts that favor a silencing of knowledge and an imposition from outside to inside of that knowledge, without taking taking into account the various actors that exist in the daily life of the school, its various interculturalities that are not contemplated. It was possible to perceive tensions and wiles regarding normativity in the curriculum. The results show that the power relationship, historically built in education, strengthens racial superiority in the curriculum, and that the confrontation, for flexibility and changes, represents gaps in the training and pedagogical practice of the teachers interviewed.

KEYWORDS: Curriculum, Quilombola School, Pedagogical Practice

1 | INTRODUÇÃO

O interesse em apresentar esta proposta de trabalho que trata das questões de currículo em escolas quilombolas deve-se a participação nas discussões no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente –GIRSFEMA, desenvolvido por um grupo de professores pesquisadores da Universidade de Pernambuco\Campus Garanhuns, Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, onde procuramos associar: grupo, pesquisa e disciplina da matriz curricular.

Considero que a trajetória profissional foi o principal fator que me fez buscar essa linha de pesquisa na formação de professores nos cursos de licenciatura de geografia e pedagogia, trazendo para discussão a prática pedagógica com os alunos na escola básica, no entendimento de que, a escola tem sido abordada como espaço de socialização e realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem e que, essa formação precisa ampliar os debates sobre essa rede complexa e contraditória no âmbito da educação, o chamado “currículo na escola”.

A percepção de que os discursos sobre a educação apontam para uma ideia unificada, que de acordo com Santos(1995) em uma linguagem global, chamada “globalização”, que se mostra através de um fluxo de influência em rede integrada disseminadora de uma nova concepção de ensino, o que parece implicar em uma “desterritorialização” do processo educativo e de uma carência de identidade no currículo que impõe valores e normas.

Os estudos de Lopes (2008) tratam a globalização como um fenômeno complexo, mas não, necessariamente, homogeneizado. Traz reflexões do global e do local, no qual se encontram interligados os contextos de debates e discussões, e do currículo oficial que não dialoga com o chamado “currículo alternativo”. A globalização, assim,

levaria não a uma mera incorporação do que é hegemônico, mas a um diálogo seguido de ressignificação do que seria, a princípio, imposto.

Pensar currículo em movimento é também pensar o que está sendo imposto nesse currículo de forma, monocultural, que atende muito mais aos órgãos de fomento que subsidiam a educação, desde a escola básica até o pós-graduação, que tendem a sustentar a reprodução do conhecimento impondo uma cultura única que subalterna e silencia.

A pesquisa foi realizada no município de Garanhuns, localizado na região nordeste do Brasil. Esse município congrega seis comunidades quilombolas, declarados representantes afro-brasileiros de origem Palmares, vivendo em territórios separados do contexto urbano: de seis a trinta e cinco quilômetros. As comunidades possuem hábitos, rituais ou religiosidade compartilhado; vínculo territorial centenário; parentesco social generalizado e relações afetivas; homogeneidade racial e, compadrios que marcam a vida social e vivem em territórios separados, diferenciados pelas formas culturais consideradas definidoras da sua identidade.

Essas comunidades quilombolas, possuem escolas públicas de ensino fundamental I, em dois turnos: do terceiro ao quinto ano pelo manhã com uma professora, e, do ensino infantil ao segundo ano, com duas professoras, no horário da tarde, cujos alunos(as), em sua maioria, são residentes dessas comunidades e acompanham a faixa etária do ano que estudam.

Diante do exposto, e de acordo com Silva e Moreira (2001) o currículo, entendido como prática e documento escolar, em um campo de disputa nos remetem a indagações tais como: Será possível, em educação, criar um espaço para o novo? De que forma o currículo pode contemplar as diferenças, uma vez que existe uma homogeneização do currículo e que não contempla singularidades que estiveram fora do contexto do currículo ?

Portanto, nessa direção, este trabalho teve como objetivo compreender de que forma o currículo, enquanto texto, no processo histórico da educação brasileira, vivencia no campo escolar, em território de matriz africana, as identidades representadas numa relação entre educação e sociedade diante das forças externas e internas

Desse modo o papel do professor no processo de inovador curricular, bem como a participação dos alunos nesse contexto de desenvolvimento de sua formação, confronta-se com atitudes reguladoras e fortemente centralizadas pelas políticas curriculares com efeitos positivos e negativos - que abortam o processo de autonomia curricular das escolas e dos professores.

As problemáticas, no que se refere ao currículo ofertado nas escolas, são múltiplas e são denunciadas pelos movimentos sociais com relação a educação intercultural , que ainda representa uma tarefa complexa não apenas no Brasil. Os movimentos sociais organizados denunciam injustiças, desigualdades e discriminação, e reivindicam igualdade de acesso de bens e serviços e reconhecimento político e cultural na compreensão da Lei 10.639\03 e suas respectivas diretrizes.

A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou como método para coleta dos dados, entrevistas, observação e análise documental, discutidas à luz da fundamentação teórica e análise do discurso.

Embasada pelo aporte teórico, a investigação apresenta algumas reflexões sobre o campo de disputa que representa o currículo na escola e que, na maioria das vezes, a comunidade escolar não participa do seu processo de elaboração oficial dos seus múltiplos contextos que privilegiam um silenciamento do conhecimento e uma imposição de fora para dentro desses saberes sem levar em conta os vários atores que existem no cotidiano da escola, em suas várias interculturalidade, que não são contemplados.

Nesse processo, foi possível perceber, tensões táticas e astúcias no tocante a normatividade no currículo, mas a escola e as relações escolares nela presentes evidenciam arranjos sutis para o exercício do controle, da vigilância e da garantia de um cotidiano que contemplem conhecimentos outros.

Nesse pensamento, os resultados apontam que a relação de poder, historicamente construída na educação, fortalece a superioridade racial no currículo, ao mesmo tempo em que, tal complexidade indica que o enfrentamento para uma flexibilização e deslocamentos representa lacunas na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

2 | O CURRÍCULO NO COTIDIANO DA ESCOLA

O estudo sobre currículo nos remete a um estudo disciplinar complexo e de muitas discussões e, dúvidas, com várias linhas de pensamento em diálogo com diversos campos de conhecimento e representações,

Pensar o currículo enquanto prática é pensar o currículo materializado em sala de aula. Nessa compreensão: “não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam”. ALVES (2011, p.41).

As leituras de Libâneo (2006); Paraíso, Vilela e Sales(2012) e Silva e Moreira(2001) trouxeram questionamentos sobre o que representa o currículo em seus múltiplos contextos e as forças externas e internas que se apresentam como parte fundamental do processo de escolarização. Mesmo que não esteja explícita, essa regulação representa uma tônica na conformação da pedagogia moderna que acontece não apenas nos espaços das escolas em ação, mas, sobretudo na formação de professores nas academias universitárias, onde existe um total despreparo desse campo de conhecimento.

Para entender a escola na perspectiva mais abrangente, há se pensar em espaço sócio cultural e, especificamente, a sala de aula como espaço plural, bem como dos diferentes atores que compõem o cenário educativo. Esse é o espaço onde

o educador vivencia suas realizações enquanto prática social e percebe a importância de pensar diferente\agir com o outro e não sobre o outro. Isso requer posicionamento com relação as realidades no cotidiano da escola, bem como fazer o currículo no chão da escola.

E ainda, de acordo com que escreve Alves (2011), o cotidiano é complexo, pois ele dialoga com vários aspectos e em movimentos, em práticas e em texto, pois as redes de entendimento são múltiplos. E ainda de acordo a referida autora, é “fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas”. .ALVES (2011,p.57)

Sendo assim, são produtos de múltiplos contextos no qual o currículo está inserido e percebe-se que, a história do currículo, esteve associada às posições conservadoras, como a de posições críticas, referentes as lutas dos movimentos sociais que reivindicam igualdade de direitos na educação na luta contra privilégios e as barreiras sociais de classe, como é o caso dos movimentos negros.

A literatura aponta que questões contemporâneas sobre currículo e escola básica precisam lidar com as novas condições sociais, políticas e culturais que vivemos. Não existe um “currículo perfeito. “Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar” (MACEDO *et al.*, 2011, p.49). O “bom currículo”, é aquele construído que parte do conhecimento vivido conscientemente, autonomamente e cotidianamente, pelos professores nas escolas, tendo como base um currículo prescrito.

Os estudos de Felício e Possani (2013) apontam a necessidade da construção do currículo a partir de uma perspectiva crítica emancipatória, mas na maioria das vezes não constitui uma política de estado muitas vezes essas práticas inovadoras representam movimentos isolados e podem ter uma descontinuidade.

Os autores descrevem que “há mais possibilidade do que impedimentos para a construção de currículos com indicativos emancipatórios. É necessário que se tenha vontade de mudança, coragem, ousadia e certeza de que mudar é possível” FELICIO &POSSANI (2013, p.141).

3 | METODOLOGIA

A escolha do tema se dá em função da pertinência que se vem discutindo ao longo das atividades acadêmicas em suas várias temáticas, sobre educação dos povos tradicionais, na sala de aula nos cursos de formação de professores de geografia e pedagogia, cujos discursos, estão sendo objeto de pesquisa para produção de trabalhos de conclusão de curso.

No que tange ao locus enunciativo da pesquisa, elenca-se enquanto campo de estudo, uma das escolas de comunidade quilombola da rede pública municipal, em Garanhuns/PE cujo município congrega o maior número de comunidades quilombolas do Estado assim descritas: Castanhinho, Timbó, Caloete, Tigre, Estivas, Estrela, sendo

esta última objeto da pesquisa.

A fim de atender aos objetivos propostos, a pesquisa, desenvolvida a partir de 2017, buscou realizar, primeiramente, a apropriação de um referencial teórico permitindo o estudo de natureza bibliográfica para encontrar formas de entender e compreender esse campo de disputa que é o currículo. Nesse entendimento, a pesquisa prioriza autores que tratam das questões de currículo em múltiplos contextos, além do entendimento da Lei 10.639\03.

Após essa etapa, caminhamos a metodologia na perspectiva de Minayo (1994) no processo de tratamento do nosso objeto de estudo, partindo do pressuposto da pesquisa qualitativa, que, para essa autora permite uma maior interação ao pesquisador da realidade que formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os pesquisados ao mesmo tempo em que abre possibilidades na investigação social e estudo de grupos possibilitando enxergar os significados da realidade em questão mesmo diante da complexidade do objeto de estudo.

No processo de sistematização e coleta de dados, utilizamos, técnicas e instrumentos de coletas de dados exploratórios, as observações diretas no campo da escola, sua localização, seu formato, sua funcionalidade, corpo administrativo e a circulação dos alunos(as); contemplando o máximo de realidades possíveis, de modo a transformar o olhar unilateral enquanto pesquisador, na condição de sujeito observando outros sujeitos com aproximações e afastamentos, num olhar democrático e numa construção partilhada para daí, partir para etapa seguinte que foi as entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e debates.

A análise dos dados coletados, a partir da categoria, práticas curriculares, enquanto texto e enquanto prática em um território quilombola foi trabalhado a luz do referencial teórico e da análise dos discursos, interpretados a partir de Bardin(1977). Os resultados estão mostrados na seção seguinte.

3.1 Apresentando as Entrevistadas

A pesquisa teve no primeiro momento, como participantes a gestora e as professoras da escola da Comunidade Estrela assim descrita: 1 professora do turno da manhã que leciona do 3º ao 5º ano e duas professoras do turno da tarde que lecionam no ensino infantil do fundamental I. São pessoas diferentes que vivem em espaços diferentes, mas tem em comum o fato de serem professoras da mesma escola com os mesmos objetivos no ato de ensinar.

No tocante a escolha das duas alunas, por adesão, do curso de geografia, a prioridade foi que essas alunas estivessem professoras em escolas do campo, ou no estágio supervisionado. E no caso das duas alunas do curso de pedagogia, essas se declararam professoras de escolas do campo, sendo que, uma delas professora em uma comunidade quilombola de um município próximo a Garanhuns. No tocante a faixa etária das professoras entrevistadas, estas apresentam de 25 a 28 anos.

Na busca do processo investigativo dividimos em etapas: a primeira foi uma conversa com a gestora da escola no tocante ao olhar pedagógico, cujas entrevistas semiestruturadas foram realizada primeiramente com a gestora, e, em outro momento, com as professoras, neste último, com a presença da merendeira da escola, que sempre fazia intervenções quanto ao processo histórico da escola, situações de vida de algumas crianças, por se considerar com mais tempo de profissão, mas em ambas, a investigação estava em torno da questão central da pesquisa envolvendo idas e vindas ao longo da observação, muitas vezes sem planejamento prévio para visita o que permitiu estudar a evolução da opiniões em períodos curtos.

Após essa etapa, continuamos com o nosso trabalho investigativo partindo para a seguinte fase: a roda de conversas sobre o tema gerador do trabalho “o currículo”, na escola quilombola da comunidade Estrela .Este momento foi muito rico, quando somos ouvintes e interlocutores de narrativas esse processo de interação entre pesquisador e pesquisadas foi realizado com um roteiro de perguntas abertas sem utilização de equipamento tecnológico no entendimento de que seria um momento de descontração, no horário de intervalo, que envolveu gestora da escola, professora do horário diurno e a merendeira. mesmo procedimentos aconteceu no horário da tarde.

Na etapa seguinte, questionamos, em uma roda de debates, dessa vez, no espaço da universidade, as alunas dos cursos de geografia e pedagogia cujo objetivo foi de fazer uma análise das falas e da compreensão sobre currículo, enquanto texto e enquanto prática, vivenciados por elas nas escolas onde atuam como profissionais professoras e perceber a partir da formação na academia a “agonística pedagógica” de compreender o currículo enquanto texto praticado nas escolas quilombolas uma vez que não tiveram em sua formação .

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

É no ambiente da escola que percebemos quem somos enquanto profissionais professores(as) e os ideais, historicamente construídos, por meio do currículo e, sua reprodução tanto ideologicamente como em termos dos conteúdos específicos em todas as esferas dos conhecimentos.

Discutir currículo na escola é conscientizar o outro da diversidade que nos constitui, é mostrar que pode existir igualdade, diferença e ter a capacidade de transgredir valores cristalizados presente em suas normas, em suas colocações e em suas aplicações. De acordo com Alves(2011),quando dizemos que trazemos em nossas práticas pedagógicas, junto com nossos(a) alunos(as) muitas marcas das tantas convivências que tivemos e das inúmeras inte- relações que, com outras pessoas, e culturas vamos tendo pela vida e vamos construindo saberes e que esses são trazidos para o contexto da escola e interagem nessa produção de conhecimentos muitas vezes desapercibidos.

É o trazer a inclusão dos saberes singulares dos atores da escola interagindo

com os saberes estabelecidos, numa relação interpessoal, fundamentado no entendimento de que esta reconstrói esses outros saberes, trabalha com processo de mediação didática, capazes de torna-los ensináveis e assimiláveis na mediação do outro na construção do conhecimento e, que, muitas vezes não são ou não devem ser trabalhados na escola.

Assim, é necessário perceber as estratégias políticas do currículo que tem como regra diversas formas de controle e regulação de acordo com o que se quer dentro do processo educativo, mantendo a reprodução social dos conteúdos e concepções ideológicas dentro do processo educacional, definindo o tipo de cidadão\cidadã que se quer formar e a finalidade dessa formação, ocultando a capacidade de superação dos movimentos sociais que para Garcia(2013,p.107) “ os descendentes dos remanescentes dos escravizados da África para aqui trazidos são os nosso alunos e alunas que, se encontram na escola hoje” historicamente expulsos dos processos de formação do saber científico que contemple suas identidades.

É preciso romper com modelos engessados procurando possibilidades com novas interlocuções e novos fazeres. Não se trata, portanto, de propor outros currículos, mas trabalhar no processo de deslocamentos e possibilidades daquilo que alguém elaborou e determinou e que não é tarefa fácil, nesse contexto hegemônico da educação. Nas palavras de uma professora entrevistada, “não é fácil transgredir uma vez que existe uma cobrança continuada das Secretarias de Educação com punições para o que não está escrito”. Esse desconhecimento, de se pensar esses direitos não apenas tem efeito no processo da prática pedagógica dessa professora como para esses alunos (as), mas também na sociedade como um todo.

É interessante perceber o papel regulador, normatizador e de vigilância da educação sobre a escola, e os praticantes pensantes que a constitui, assim como as intolerâncias, invisíveis, mas repressoras com aqueles que ousem transgredir os padrões estabelecidos pela escola que está atrelada as instancias maiores que são as forças externas e conservadoras dos sistemas de ensino.

O poder das normas impostas a partir dos arranjos curriculares, livros didáticos artefatos didáticos, demonstram toda uma prática pedagógica voltada para as metas que se quer alcançar e não pela preocupação do ato de aprender, trazendo para o espaço da escola o vivido em consonância com o aprendido na proposta do conhecimento do senso comum e o científico.

Pensando nisso, é preciso desconstruir com novas possibilidades de educar. Desconstruir esses discursos é fazer pensar sobre diferenças e igualdade para ser melhor compreendido e questionados. O importante é trazer para o chão da escola novas metodologias e se distanciar desse tradicionalismo hegemônico mostrado nos livros didáticos, televisão, rádio, escolas, grupos sociais entre outros espaços, invisibilizando outras formas de agir e pensar.

Nesse contexto das escolas, quilombolas, pensar educação que contemple esse multicultural é discutir saberes outros representando uma prática que se coloca

contra normas socialmente aceitas, o que representa transgressão quanto ao que está colocado no currículo enquanto texto para ser vivenciado enquanto prática em um caminhar junto, nessas novas formas de pensar destacando a realidade social e cultural de uma “minoría excluída”.

Quando interrogadas sobre comemorações no ambiente da escola as professoras entrevistadas, relatam que a comemoração do dia da consciência negra em novembro é comemorada de forma relacional, como um acontecimento histórico de maior relevância para os povos afrodescendentes sem a preocupação de discussões, no espaço escolar do que essa comemoração representa no processo histórico dos atores sociais da escola. São singularidades que não estão nos escritos, mas que fazem parte dessa cultura onde a escola habita, referendadas no conhecimento trazidos dos seus ancestrais.

Tais referências representam os sistemas educacionais, não apenas do Brasil, mas de outros países que sofreram o processo de colonização, que materializam o currículo de cima para baixo e que pouco dialogam e recontextualizam com o cotidiano da escola, e que “os particularismos e regionalismos convivem e entram em conflito com a cultura globalizada” (TURA (2014,p.132).

Na fala das professoras e gestora, ficou claro que não existe negação, mas uma reprodução do sistema que silencia ao que lhe convém e investe nos discursos de vários significados que normatizam e silenciam para que não aconteça mudanças no que está prescrito.

As professoras entrevistadas admitem “a fragilidade na formação diante de tantos desafios e que o conhecimento passa a ser a palavra chave. Trazendo para a roda de conversa a discussão acerca do multiculturalismo, as professoras deram ênfase às diversas maneiras de construir educação multicultural, que contemple e trate criticamente as diferenças., mas apontam um desconhecimento da Lei que trata dessas possibilidades, ao mesmo tempo em que mostram interesse em buscar formação continuada para melhor atuar em sua profissão.

Nas falas de todas as entrevistadas, tanto professora da escola quilombola como das alunas professoras, destacou-se que é preciso buscar os saberes dos movimentos sociais quilombolas, de modo a contemplá-los na produção curricular juntamente com o conhecimento oficial.

Analisando os depoimentos da professora entrevistada do turno da manhã percebe-se que existe por parte da escola a possibilidade de transgredir o currículo no contexto da escola, mas se faz necessário que isso seja uma mudança no currículo enquanto texto e que, não seja possibilidades setorializadas, ou seja, em algumas escolas como ação isoladas e sim de forma que contemple todas as escolas.

No tocante a formação de professores, as alunas dos cursos de licenciatura apontam que os desafios de ensinar nas escolas quilombolas são muitos e não são pequenos, a partir das lacunas no processo de formação, no qual muito pouco é discutido sobre currículo no contexto do poder; e campo de disputa, e expressam

uma necessidade de conhecer mais sobre os saberes necessários para atuar nessas escolas a partir da academia universitária.

Os dados fornecidos pelos dois segmentos das entrevistadas acima, despertou o interesse da análise documental que confirmasse essas falas; o que se constatou foi uma forte homogeneização do currículo nas duas instituições onde o papel principal é o formar. Enquanto escola básica o currículo é o mesmo para toda rede de ensino, disponibilizado através da Secretaria de Educação cabe a escola fazer mudanças ou não. Quanto a instituição de formação, esta sofre modificações a cada renovação dos cursos que acontece a cada quadriênio.

Nesses múltiplos contextos, os discursos das professoras em sala de aula como das futuras profissionais professoras se articulam no que se refere a formação docente e que não é apenas o campo do conhecimento do currículo que representa o saber. A teoria é tão importante quanto a prática nos saberes de formação docente, mas é, sobretudo, aplicar essa teoria.

Sendo assim, “Educar e para que Educar” é um grande desafio da educação em uma perspectiva NÃO normatizadora\hegemônica, mas dialógica transformadora para todos e todas, de desconstrução de um processo histórico sedimentado“ que em vez de verdade ofereça novas perspectivas” BALL (2011,p.95).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto da pesquisa sobre currículo na escola em uma comunidade tradicional quilombola, nos faz refletir que o poder da normatividade imposta a partir dos arranjos curriculares, livros didáticos artefatos didáticos, demonstram toda uma prática pedagógica voltada para o poder hegemônico na educação nas práticas dessas professoras e na maneira como a gestão, principalmente da Secretaria de Educação, condiciona as atividades escolares dificultando o olhar para novas propostas.

Assim, a escola enquanto espaço de socialização de saber reproduz o conhecimento imposto sem a preocupação dos atores sociais ali presentes e que esses atores têm uma identidade e um pertencimento que podem ser recontextualizados no cotidiano por meio do currículo praticado, apesar de toda a preocupação das lutas dos movimentos sociais na prática do exercício da Lei ainda se faz necessário avançar mais.

Percebe-se, que, existe o distanciamento daquilo que se ensina e do que se aprende no contexto da sala de aula, tendo em vista que esses alunos trazem uma identidade e um conhecimento a partir dos seus espaços de convivências herdados dos seus ancestrais, e, que não há enquanto prática a hibridização desses conhecimentos no contexto da sala de aula.

Frente a estas reflexões construídas, a escola ainda não se deu conta de que não vivemos mais uma sociedade escravocrata subalterna e que, desconstruir essas

normas e essas convenções é o passo para sair dessa lógica binária, ressignificando os discursos de diversos contextos sem que seja necessário abandonar os significados já existentes.

Diante dos resultados da pesquisa, apesar do avanço da educação escolar quilombola, enquanto política afirmativa que visa um projeto educativo pautado nas lutas dos movimentos sociais, percebe-se que as práticas pedagógicas, em geral, avançam, mas em passos muito lentos que não dá conta para transgredir toda a realidade do que está posto no texto.

Assim, ainda falta através dos órgãos educacionais responsáveis, um apoio para que os professores(as) dessas escolas quilombola(s), consigam realizar um trabalho conforme o que está previsto na legislação educacional, que contemple a Lei 10639\03, bem como na formação continuada das professoras, levando em conta, também, a fala dos(as) alunos(as) que fazem a escola, pois muitas vezes não são levadas em consideração nesse processo de construção.

REFERÊNCIAS

Alves, Nilda(Organizadora) **Criar Currículo no Cotidiano**. 3ª ed. São Paulo: Cortez,2011.(Série cultura,memória e currículo,v.1).

BALL,Stephen J.Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais¹. In:BALL,Stephen J.;MAINARDES,Jefferson.(Orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1ª edição. São Paulo: Cortez,2011.

BARDIN Laurence.Análise de Conteúdo.Tradução:Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro.Lisboa\ Portugal: edições 70,1977.

FELICIO,,Helena Maria dos Santos: POSSANI,Lourdes de Fatima Poschoaleto.Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13,,n.1,p.129-149,Jan\Abr. 2013.

GARCIA, Regina Leite. Encontros e desencontros nas escolas : um currículo em movimento. In: FERRAÇO,Carlos Eduardo; CARVALHO,Janete Magalhães.(Orgs).**Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012, p. 105 – 118.

LIBÂNIO, José Carlos. Sistema de ensino, escolas, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-123.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo no mundo globalizado. In:_____. **Política de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 19-38.

MACEDO, Elizabeth;OLIVEIRA,Inês Barbosa de;MANHÃES,Luis Carlos; ALVES Nilda(Org.).**Criar Currículo no cotidiano**.3ªed.São Paulo: Cortez,2011.(Coleção série cultura, memória e currículo,v.1).\

PARAISO,, Marlucy Alves;VILELA,,Rita Amélia;SALES, ,Shirlei Rezende.(Orgs).**Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. 1ª ed.Curitiba,PR:CRV,2012

- SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec\ANPUR, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- TURA, Maria de Lourdes. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p.125- 144.

INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA

Maria Gorete Rodrigues Cardoso

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Educação
Bragança-Pará

INTEGRATION IN HIGH SCHOOL: DISCURSIVE ARTICULATIONS IN THE PRODUCTION OF HEGEMONY

RESUMO: Este trabalho focaliza os discursos de integração na política curricular brasileira para o ensino médio, no período de 1998 a 2012. O objetivo central é compreender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo. Os resultados encontrados permitem afirmar que os discursos de integração hegemônicos nos textos oficiais para este nível de ensino não apresentam significados fixos e estáveis, mas vinculam uma multiplicidade de sentidos cambiantes e deslizantes, posto que foram construídos por meio de relações de diferenças e equivalências entre antigas e novas demandas que têm disputado espaço na política curricular oficial. Defendemos que pela impossibilidade da fixação de um sentido literal e transparente, capaz de abarcar ou cancelar todas as diferenças que atravessam a luta política, a negociação em torno da integração fez emergir nos textos curriculares um significante vazio, sob o qual deslizam sentidos ambíguos, contraditórios e flutuantes.

PALAVRAS-CHAVE: Política curricular. Ensino Médio. Integração. Discurso. Hegemonia.

ABSTRACT: This paper focuses on the discourses of integration in Brazilian curricular politics for secondary education, from 1998 to 2012. The central objective is to understand the production of integration discourses as a hegemonic struggle for the meaning of the curriculum. The results show that the integration discourses hegemonomized in the official texts for this level of education do not have fixed and stable meanings, but they link a multiplicity of changing and sliding senses, since they were constructed through relations of differences and equivalences between old and new demands that have disputed space in the official curricular policy. I argue that because of the impossibility of establishing a literal and transparent meaning capable of embracing or canceling all the differences that cross the political struggle, negotiation around integration has given rise to an empty signifier in the curricular texts, under which ambiguous, contradictory meanings are floating.

KEYWORDS: Curricular policy. High School. Integration. Discourse. Hegemony.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro tem sido alvo constante de reformas que se justificam pela necessidade de adequar o currículo deste nível de ensino às diferentes demandas do mundo contemporâneo. Nos processos de reforma colocados em prática entre os anos de 1998 a 2012 ora as exigências econômicas e de mercado, ora as demandas de inovação didático-metodológica, ora os objetivos de justiça social revezaram centralidade nas propostas curriculares produzidas no âmbito do Ministério da Educação.

No transcurso dessas reformas, uma ideia que ganhou força e que permaneceu como um significante em torno do qual vinham se articulando um variado número de demandas e motivado intensas disputas e negociações de sentidos é a ideia de integração. O tema da integração curricular assume notável centralidade nos debates curriculares contemporâneos no Brasil, em função da importância atribuída à questão da organização curricular no contexto de reformas em que o currículo passou a ser focado como um elemento essencial para adequar a educação às transformações econômicas, sociais e culturais dos nossos tempos. A integração se tornou ideia privilegiada nas políticas curriculares do ensino médio e os discursos que esta ideia articula podem ser compreendidos como uma luta incessante pela fixação de significados no currículo.

Ao assumir como objeto de estudo os discursos de integração hegemônicos na política curricular brasileira para o ensino médio, este artigo procura responder a quatro questões centrais: Como e quando o significante integração emerge na política curricular brasileira para o ensino médio? Que sentidos de integração vêm sendo disputados nos textos curriculares oficiais? Por meio de que articulações discursivas alguns sentidos têm alcançado hegemonia? O objetivo central da pesquisa é compreender o processo de produção dos discursos de integração na política curricular para o ensino médio enquanto luta hegemônica pela significação do currículo.

O trabalho integra a tese de doutorado *Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), a qual se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa.

Para a composição do estudo reunimos obras e documentos relativos à história e à política curricular do ensino médio brasileiro, assim como selecionamos autores que discutem a integração curricular em diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, desde aqueles mais ligados ao momento de emergência do discurso de integração no cenário político do ensino médio nos anos de 1980, como é o caso de Saviani (2003a; 2003b), passando pelos que aprofundam o tema no contexto da reforma dos anos de 1990 (LOPES, 2001, 2002a, 2002b, 2008; MACEDO, 2002; BERGER FILHO, 1999; RAMOS, 2006), até aqueles que implementam a discussão da integração no contexto do projeto de ensino médio integrado (RAMOS, 2004, 2007, 2011; MOURA, 2007;

FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012).

Com base na multiplicidade de sentidos que o significante integração assume nos textos curriculares oficiais, defendemos quão problemática se mostra a possibilidade de plena universalização de uma demanda particular no contexto de produção das orientações curriculares que seja capaz de representar de forma total e transparente as ideias e concepções em disputa. Nesse sentido, advogamos, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987); Ernesto Laclau (2011; 2013), que no processo de construção da política curricular para o ensino médio, entre os anos de 1998 a 2012, ocorreram negociações e acordos precários e contingentes entre concepções teóricas, assim como, entre antigas e novas demandas que favoreceram a fixação de certos sentidos flutuantes de integração nos textos políticos oficiais.

Os subsídios teórico-analíticos da Teoria do Discurso e do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball (1992; 1994) nos possibilitam afirmar que os significados e sentidos atribuídos à integração nos textos políticos não são fixos e nem consensuais, mas sempre provisórios e contingentes, pois mesclam concepções curriculares, finalidades educacionais, valores e práticas da tradição escolar, constituindo-se numa formação discursiva ambivalente, que para alcançar legitimidade acaba por congregiar nos documentos diferentes e por vezes divergentes e antagônicas visões de currículo e de integração.

2 | A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NA POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO E OS SENTIDOS PRIVILEGIADOS NOS ANOS DE 1990

O discurso de integração emerge na história do ensino médio brasileiro no contexto dos anos de 1980, no movimento de mobilização em torno da construção de um novo projeto de LDB que se sucedeu à promulgação da Constituição Federal de 1998. A partir dessa década, o debate em torno do significado do ensino médio ganhou relevância e tomou rumo consoante à redemocratização do país. Nesse momento, os estudos sobre a dimensão política da educação escolar ganham relevância e as teorias críticas passam a exercer grande influência no pensamento educacional brasileiro, o que serviu de base para a construção da crítica à concepção dualista de educação presente desde a constituição histórica deste nível de ensino e tornada estrutural nas primeiras leis orgânicas da educação secundária nos anos de 1940.

Naquele momento, o sentido atribuído à integração era de integrar educação básica à formação profissional em outras bases que não a de adaptação da educação escolar às demandas do mundo produtivo. Pois, os defensores da integração no projeto original de LDB (Projeto de Lei nº. 1.258/88), apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, em 1988, criticavam severamente a maneira como esta relação foi preconizada pela política de profissionalização compulsória da Lei 5.692/71. Assim, a integração emerge nos anos de 1980 sob o signo da politecnia.

Na perspectiva de Saviani (2003a, 2003b), o projeto educativo da politécnica visava enfrentar a velha problemática do dualismo e da ambiguidade do ensino médio a favor de uma educação crítica e integradora. Era um projeto que afirmava a necessária vinculação entre educação básica e prática social e assumia o trabalho como um princípio educativo fundamental. O ensino médio concebido na perspectiva de uma educação politécnica deveria se desenvolver a partir da compreensão de que o conceito e o fato do trabalho são elementos organizadores do ensino em geral, assim como do próprio currículo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram dispositivos que advogaram a favor integração enquanto um princípio ideal de organização do currículo. Entretanto, em sintonia com os modelos de reformas educativas desenvolvidas em países centrais do mundo capitalista, tomadas como exemplares para a implementação de reformas nos sistemas de ensino de países com baixo índice de desenvolvimento econômico, a reforma brasileira se constrói com base em princípios axiológicos e pedagógicos que traduzem a identificação da política curricular brasileira com as recomendações emanadas das agências internacionais (RAMOS, 2006).

Competências, interdisciplinaridade, contextualização são, portanto, três sentidos privilegiados do discurso de integração defendidos na reforma do ensino médio nos anos de 1990. Definidos como princípios metodológicos complementares no processo de organização do currículo, esses significantes foram apresentados com uma aparente unidade teórico-epistemológica. No entanto, conforme Lopes (2001; 2002a; 2002b; 2008) e Macedo (2002) tais sentidos de integração foram construídos a partir da hibridização de discursos pedagógicos e curriculares pertencentes a diferentes domínios teóricos e representam um esforço de compatibilizar demandas não somente diferentes, mas divergentes e até mesmo contraditórias colocadas por grupos e sujeitos envolvidos na luta hegemônica pela significação do currículo naquele contexto.

Nos PCNEM, a ideia de competência como adaptação às exigências do mundo produtivo também é utilizada para justificar as mudanças requeridas à educação no contexto da nova sociedade tecnológica em que o conhecimento assume centralidade nos processos de produção e de organização da vida social. No novo paradigma educacional a educação precisa responder ao imperativo de desenvolver competências nos educandos para construir e mobilizar conhecimentos a serem empregados na solução de problemas colocados pelo mundo do trabalho, pela prática cotidiana e pela convivência social. Portanto, no lugar de uma escola que pretendesse formar por meio da “imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação” (BRASIL, 2000, p. 12) uma outra escola precisaria surgir, mais conectada com as mudanças sociais em curso e com as necessidades de aprendizagem requeridas pela nova sociedade do conhecimento.

Para se alcançar a consecução de tais objetivos os documentos orientavam que organização do currículo deveria se estruturar não mais com base nos conhecimentos propedêuticos pertencentes aos distintos campos disciplinares tradicionais, mas nas competências básicas e nas habilidades que deveriam ser desenvolvidas a partir da diversidade e da complexidade dos conhecimentos pertencentes às áreas integrantes do currículo do ensino médio no contexto daquelas DCNEM.

A despeito das competências terem sido defendidas como o principal eixo de estruturação do currículo, o que se percebe, é que a garantia da efetividade desse princípio não reside tanto na diferenciação da organização do currículo com base na disciplina ou na competência, mas sim no tipo de abordagem dos conhecimentos que conforme previsto nas DCNEM e nos PCNEM deveria se desenvolver na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, enquanto princípios didático-pedagógicos complementares à noção de competência e como tecnologias enriquecedoras da prática pedagógica.

Macedo (2001, p. 138) defende que o discurso de competências na política curricular dos anos de 1990 precisa ser compreendido como “um processo híbrido para o qual conflui uma multiplicidade de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, nem sempre formando um todo homogêneo”.

Essa perspectiva também é compartilhada por Lopes (2008; 2002a; 2002b) que observa a mesma tendência de hibridização na construção dos discursos de interdisciplinaridade e contextualização, também, associados à noção de currículo por competências. Segundo Lopes essa estratégia é utilizada para compatibilizar demandas e visões diferentes acerca do currículo ocasionadas não somente pelas diferenças de perspectivas epistemológicas que são mobilizadas na construção de tais discursos, mas, também, para alcançar legitimidade junto aos diferentes grupos que participam das disputas e negociações em torno do currículo e que buscam controlar os significados da política.

3 | A POLÍTICA CURRÍCULAR NOS ANOS DE 2003 A 2012 E A DISPUTA POR OUTROS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO

No contexto dos anos 2003, os ideais de integração informados pela teoria marxista e gramsciana foram propagados como capazes de desafiar as orientações curriculares hegemônicas pela reforma dos anos de 1990 e recolocar o debate deste nível de ensino em termos de uma luta político-social mais ampla, pautada nos objetivos de justiça e emancipação social.

Nesse momento, o projeto de ensino médio buscou recolocar a concepção de educação básica e de formação profissional de caráter unitário, omnilateral e politécnico, conforme havia sido demarcado no projeto original da LDB, disputado nos de 1980. Assim, é que surgiu, como resultado de um amplo processo de mobilização e disputa

no âmbito do MEC e do CNE, o projeto de ensino médio integrado que estabeleceu as principais bases da proposta de integração que lutou para se hegemonizar nos textos políticos entre os anos de 2003 a 2012.

Defendemos que a disputa por um novo sentido de integração no projeto curricular para o ensino médio, em período mais recente, tendeu a se distanciar de uma base teórica informada pela psicologia condutivista e cognitivista, pelas teorias curriculares de domínio eficientista e técnico-instrumental, mescladas a discursos pedagógicos progressivistas e críticos, predominantes nos discursos de integração dos anos de 1990 e passou a se estruturar numa base teórica político-sociológica, informada pelas teorias marxista e gramsciana.

As ideias de integração presentes no projeto do ensino médio integrado, tal como formulado pelo grupo de trabalho responsável pela proposição do documento preliminar de discussão do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que define novas diretrizes para o nível médio, mobilizaram três noções primordiais da teoria marxista e gramsciana: a concepção de educação omnilateral e politécnica, de escola unitária e de trabalho como princípio educativo. As DCNEM aprovadas (Resolução CEB/CNE nº 02/2012) refletiram as negociações ocorridas entre aquela proposta, o MEC e o CNE.

Identificamos que os sentidos de integração hegemonizados pelas DCNEM de 2012 podem se traduzidos em três princípios integradores estruturantes do projeto de ensino médio integrado: o primeiro é o da integração entre educação básica e educação profissional; o segundo é o da formação humana integral pelo eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e o terceiro é a integração na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade, enquanto princípios filosóficos e metodológicos de organização do currículo.

Entre os anos de 2003 a 2012, os discursos de integração passaram a articular outros sentidos diferentes daqueles hegemonizados nos anos de 1990, em que a fronteira antagônica da integração, antes simbolizada pela disciplinarização do currículo, sofre alguns deslocamentos, em função da não fixidez da relação de antagonismo que configurou este discurso no período anterior. Neste novo contexto, o outro antagônico do discurso de integração não é somente a organização disciplinar fragmentada e descontextualizada, mas a desarticulação entre educação básica e educação profissional (dualismo), a parcialidade da formação voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado e para o trabalho, a dissociação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na organização do currículo. Entretanto, não há nenhuma oposição severa à organização disciplinar a qual é defendida como um tipo de organização que pode conviver sem conflitos com outras perspectivas de organização integrada como a interdisciplinaridade e a transversalidade.

4 | SENTIDOS HEGEMONIZADOS NAS DCNEM DE 2012 E APRODUÇÃO DA INTEGRAÇÃO COMO UM SIGNIFICANTE VAZIO

A superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional é um dos sentidos centrais de integração disputados pelos defensores do projeto de ensino médio integrado que vinha sendo costurado desde o início do Governo Lula, no contexto das mobilizações para a revogação do Decreto 2.208/97 e para a aprovação do Decreto 5.154/2004.

A integração compreendida pelo viés da conjugação entre formação geral e formação específica no mesmo curso tem origem nos pressupostos de educação omnilateral, unitária e politécnica preconizada pelos discursos marxistas e gramscianos de educação. Nesses registros, todos os estudantes deveriam ter acesso, no período que corresponde à escola básica, a uma educação de caráter geral, de base unitária e que conjugassem conhecimentos e dimensões necessárias à formação humana integral. A escolha de uma formação profissional específica só aconteceria após a conclusão da educação básica, em curso universitário.

Entretanto, considerando as condições materiais da juventude brasileira, em que grande parte dos jovens é levada a buscar a inserção no mercado de trabalho antes mesmo de completar os 18 anos de idade, visando a complementar a renda familiar ou garantir seu autossustento. Os defensores desta concepção julgam impossível pensar na implementação de um modelo de ensino politênico na educação básica em toda a plenitude que a concepção original sugere, em virtude da extrema desigualdade socioeconômica persistente na nossa “rebelde realidade social” (SAVIANI, 2003a; MOURA, 2007; RAMOS, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Esta flexibilização na noção de educação unitária e politécnica já indica uma primeira operação de articulação que o discurso de integração realiza no contexto das DCNEM, visto que a formação profissional, com vistas à inserção no mundo do trabalho é uma demanda que impede que a integração nesta perspectiva se concretize de forma total, ou seja, a ideia de unitariedade tal como concebida por Gramsci é incomensurável com a complexidade que configura a dinâmica do social e com significação de diferentes segmentos sociais a respeito das finalidades da escola média no contexto brasileiro contemporâneo.

A proposta de formação humana integral articulada pelo eixo do trabalho, ciência e tecnologia é um segundo sentido de integração que perpassa o projeto de ensino médio integrado que deu base às DCNEM. Este sentido, guarda estreita relação com primeiro na medida em que a superação do dualismo entre formação geral e formação específica pressupõe que a educação se desenvolva de forma integrada a partir de uma base unitária formada por conhecimentos “humanísticos”, na perspectiva em que Gramsci compreende o humanismo, que se relacionam com os modos produtivos da existência humana por meio do trabalho compreendido como atividade criativa de mediação entre homem-natureza, como forma de produção da existência humana,

mediada pela ciência e pela cultura.

Desta maneira, de acordo com os fundamentos do projeto de ensino integrado, uma formação de base unitária e politécnica compreende o trabalho como princípio educativo e a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos essenciais para compreensão dos fundamentos que estruturam os processos produtivos na sociedade contemporânea (RAMOS, 2004; 2007; 2012; FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012).

O terceiro sentido de integração disputado pelos autores do projeto de ensino médio integrado faz emergir a célebre discussão da organização curricular. Os dois sentidos de integração tratados anteriormente são de ordem mais sociológica, filosófica, ética e política, visto que procuram definir finalidades, princípios e concepções sobre o ensino médio sem adentrar numa discussão propriamente curricular. Na discussão deste terceiro sentido já se pode perceber uma maior aproximação com perspectivas de integração produzidas pela teorização curricular, especialmente aquelas postuladas por Santomé (1998) e Bernstein (1981). O conceito de totalidade é informado pela concepção de Kosik (apud Ramos 2007, p. 17).

No contexto das DCNEM, as concepções sobre integração curricular, conforme discutidas por Ramos (2007; 2012), foram em grande parte incorporadas pelo Parecer CEB/CNE nº 05/2011, no item denominado *Organização Curricular do ensino médio*. Entretanto, neste mesmo item os pareceristas do CNE chamam a atenção para o fato de que as estratégias e metodologias de integração são práticas bastante desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio. As DCNEM procuram justificar a impossibilidade de uma implementação plena da integração curricular em função da:

necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares. (BRASIL, 2011, p. 43)

Assim, se apresenta como saída para este impasse a possibilidade da coexistência de duas formas de organização curricular: uma disciplinar e outra interdisciplinar que busca o enfraquecimento das barreiras disciplinares sem, no entanto, abrir mão das especificidades dos conceitos e conhecimentos que as integram. A coexistência entre essas duas formas de organização curricular, que por princípios epistemológicos são adversas, conforma no contexto das DCNEM o que a mesma denomina de “metodologia mista de organização do currículo”.

De outra forma, também se resgata nestas diretrizes o conceito de interdisciplinaridade definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – onde a interdisciplinaridade é apresentada como um conceito equivalente e complementar da noção de transversalidade, forma que assumiu a integração nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) nos anos de 1990.

Desta maneira, acaba-se também por ressuscitar a pedagogia de projetos que é uma perspectiva de integração completamente distante da proposta de interdisciplinaridade e totalidade no projeto de ensino médio integrado. A interdisciplinaridade se converte, enfim, numa abordagem metodológica facilitadora da transversalidade, constituindo-se como um possível caminho para a integração, além de ser vista como uma metodologia que tem a vantagem de permitir a participação dos estudantes na escolha dos temas prioritários, “A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2011, p. 44).

Defendemos, nos termos da Teoria do Discurso, que esta operação de deslocamento no sentido de interdisciplinaridade e de totalidade, originalmente apresentado no projeto de ensino médio integrado, é mais uma vez produzida por meio de uma relação de negociação entre as diferentes demandas que constituem a cadeia de equivalências do discurso de integração no contexto das DCNEM. Estas demandas se traduzem em uma série de ideias, concepções e perspectivas metodológicas que disputam espaços no processo de significação do currículo.

Na perspectiva teórica em que Laclau discute o processo de produção de uma hegemonia política, o autor explica que na sua visão “não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, *a priori*, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros” (LACLAU, 2013, p. 117). Qualquer que seja a centralidade que um dos elementos da cadeia discursiva possa vir adquirir terá que ser explicada pelo jogo das diferenças. O jogo que atravessa a luta política como tal e que permite que processo de identificação ocorra no em meio a este contexto.

As várias demandas de integração curricular relacionadas a este último sentido tratado: interdisciplinaridade, totalidade, transversalidade, pedagogia de projetos e competência entram em processo de articulação entre si para confrontar o seu “outro antagônico” representado pela organização disciplinar. Entretanto, como elemento excluído da cadeia de equivalência, a disciplinarização, não sendo um elemento neutro funciona como o exterior constitutivo das identidades articuladas. Aquele algo que a totalidade das identidades articuladas expelle de si para se constituir. Portanto, aquilo que, ao mesmo tempo, em que se constitui na sua possibilidade também se mostra como a sua própria impossibilidade de realização.

Como todas as demandas articuladas não abrem mão de seu particular conteúdo para que alguma delas possa representar de forma plena o conjunto de todas as diferenças, então, o que é possível que se tenha, nos termos explicados por Laclau “é uma totalidade fracassada, o espaço de uma inalcançável plenitude”. Uma totalidade que constitui um objeto impossível e necessário, ao mesmo tempo (LACLAU, 2013, p. 119).

A operação que possibilita que uma diferença assuma, sem deixar de ser uma

diferença particular, a representação significativa de uma totalidade incomensurável em torno de um ponto nodal é, finalmente, o que Laclau denomina de hegemonia. A hegemonia ocorre quando uma particularidade assume o lugar de uma universalidade incomensurável, porque o conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente.

Neste ponto nos aproximamos daquilo que vimos procurando demonstrar com relação ao processo de significação da integração na política focalizada. Tem a ver com a noção de significantes vazios desenvolvida por Laclau (2011, 2013). Para este autor, um significante vazio surge da necessidade de nomear um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário de ser nomeado. Assim, “O esvaziamento de um significante particular, de seu particular significado diferencial é o que torna possível a emergência de significantes vazios como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75). Por isso, enquanto condição para própria fixação de sentidos os significantes vazios se mostram como uma estratégia retórica para significar o que é insignificável, alguma coisa que excede o próprio sistema de significação. A presença de significantes vazios é a própria condição para a fixação de uma hegemonia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos destacar ao longo deste artigo que a integração se constitui num significante de grande centralidade no processo de produção da política curricular brasileira para o ensino médio no decorrer dos anos de 1998 a 2012. Em torno deste significante se reuniram um grande número de demandas que disputaram hegemonia nos textos curriculares oficiais, portadores de orientações e regulamentações para este nível de ensino.

Defendemos com base na teorização do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, que a produção da política curricular não é obra pura e simples do Estado ou de governos em um determinado contexto, mas envolve uma complexa e controversa rede de influências. Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau buscamos construir uma análise sobre a política curricular para o ensino médio a partir do entendimento de que os textos políticos são resultados de lutas políticas travadas em torno da significação do currículo. Uma luta que envolve processos de articulação, negociação e acordos precários e contingentes em torno de diferentes demandas curriculares colocada por sujeitos e grupos que disputam espaço na política e lutam para hegemonizar seus discursos.

Considerando a trajetória do discurso de integração no conjunto da política do ensino médio, identificamos a ocorrência de deslocamentos no processo político que possibilitou a fixação de sentidos contingentes para este significante nos textos políticos que compõem o *corpus* da pesquisa. Assim, nas DCNEM de 1998 e nos PCNEM, o corte antagônico da integração era a organização disciplinar do currículo, com base

nos conteúdos disciplinares tradicionais, estruturados de maneira fragmentada e descontextualizada, o que configurava um tipo de organização incapaz de responder às demandas da esfera produtiva, especialmente, com relação às exigências de formação para o mundo do trabalho. Naquele contexto, o novo tipo de organização curricular proposto foi o modelo das competências básicas a ser desenvolvido por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

Entre os anos de 2003 a 2012, os discursos de integração passaram a articular outros sentidos em que a fronteira antagônica da integração, antes simbolizada pela disciplinarização do currículo, sofreu alguns deslocamentos em função da não fixidez da relação de antagonismo que configurou este discurso no período anterior. Neste novo contexto, o outro antagônico do discurso de integração não é somente a organização disciplinar fragmentada e descontextualizada, mas a desarticulação entre educação básica e educação profissional (dualismo), a parcialidade da formação voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado e para o trabalho, a dissociação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na organização do currículo, além logicamente de se manter a crítica à disciplinarização sem, no entanto, rechaçar as disciplinas de forma radicalizada.

Concluimos que a fixação de um sentido literal para o significante integração é um horizonte impossível de ser alcançado, pois nenhum dos termos articulados consegue representar plenamente as demandas nas suas particularidades. Surge daí uma hegemonia precária, devido à necessidade de significar de alguma forma e dar nome à identidade que emerge da prática articulatória. Neste sentido, afirmamos que em relação aos discursos de integração presentes na política do ensino médio aquilo que foi possível alcançar por meio do processo articulatório entre as demandas que disputaram a fixação de sentidos encarna uma formação discursiva da ordem de um significante vazio. Um significante que não tem um conteúdo preciso, mas que tenta preencher o espaço aberto da significação. O conteúdo significativo particular permanece habitando cada uma das demandas articuladas e o resultado que se obtém da operação hegemônica é produção de um discurso ambíguo, que desliza nos seus significados, porque não pode representar fielmente nenhuma dos elementos isoladamente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen Ball. J.. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. 23

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London; New York; Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

_____. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB 03/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

_____. Resolução CNE/CEB 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BERGER FILHO, Ruy. **Currículo por competências**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curriccompet.doc>

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a>

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 386-400. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde o seu potencial crítico. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p.73-94.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: Anais 30ª Reunião Anual da ANPEd. Anais do evento. Caxambu: ANPEd, 2007. 25

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 38-69.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Ano: 2007. Acessado em 03 de fevereiro de 2014:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf, 26 p.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação. LDB: limites, trajetórias e perspectivas**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003b.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL

Gabriel Santos Pereira

Universidade de Brasília - UnB (Brasil),
Departamento de Ciência da Computação (CIC)
Brasília/DF

Jeferson Cardoso Oliveira

Centro Universitário Planalto do Distrito Federal -
UNIPLAN, Curso Superior Tradicional de Direito
Brasília/ DF

RESUMO: O ensino superior no Brasil é formado pelo que se chama de tripé acadêmico, composto por ensino, pesquisa e extensão. A seguinte pesquisa tem como escopo levantar o debate acerca da importância da extensão universitária para a formação acadêmica dos alunos; profunda análise de documentos oriundos do sistema de extensão da Universidade de Brasília (UnB); e questionário respondido por estudantes extensionistas da Corpolítica, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Direito da UnB. O referido projeto é formado por estudantes de diversas áreas do conhecimento, dentro e fora da UnB, por secundaristas e não-estudantes, que buscam promover a permuta de saber e experiências. Destarte, o presente trabalho visa expor as experiências, desafios e o aprendizado que a extensão pode propiciar, bem como seus reflexos na formação acadêmica dos alunos extensionistas vinculados à extensão Corpolítica.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária, LGBT, Corpolítica, Gênero & Sexualidade, Interseccionalidade.

ABSTRACT: The Higher Education in Brazil is formed by an academic tripod, composed of teaching, research and extension. The research aims to raise the discuss about the importance of university extension for the academic formation of students; a deep analysis documents originating from the extension system of the University of Brasília (UnB) and a questionnaire answered by extension students of Corpolítica, an extension project linked to the Law Faculty of UnB. This project is made up of students from different areas of knowledge, inside and outside the UnB, by elementary school and high level students and non-students, who seek to promote the exchange of knowledge and experiences. So the present work aims to expose the experiences, challenges and the learning that the extension can provide, as well as its reflexes in the academic formation of extension students linked to the extension Corpolítica.

KEYWORDS: University Extension, LGBT, Corpolítica, Gender & Sexuality, Intersectionality.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca trazer à baila a relevância da extensão universitária para o currículo, bem como para a formação social dos indivíduos que a compõem, subjetivamente, com a exposição de experiências, desafios e aprendizados que a extensão pode possibilitar.

O trabalho teve enfoque em estudantes universitários que participam do projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB) e coletiva Corpolítica, que tem sua temática voltada à promoção de diversidade e direitos à população LGBT em áreas periféricas de Brasília, capital da República Federativa do Brasil, localizada no Distrito Federal brasileiro.

Para a obtenção dos resultados, foram utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, procura-se trabalhar com os ensinamentos dos livros, além de outras fontes, como revistas, artigos, trabalhos acadêmicos, que podem vir a servir para compilar os saberes e finalizar com a elaboração de um texto. Já na pesquisa de campo, o pesquisador tem como objetivo a persecução dos fatos para a retenção de informações de possíveis fontes que figuram a possibilidade da solução da problemática, como exemplo de fontes para pesquisa de campo temos as pessoas (VELOSO, 2011).

Desta forma, dividiu-se a pesquisa em dois momentos, o primeiro refere-se à pesquisa bibliográfica, através de livros, cujos autores estão no rol das referências bibliográficas, ao mesmo tempo que também foram utilizadas as informações contidas no Sistema de Extensão (SIEX) da UnB.

No segundo momento, corresponde à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas mediante formulários tendo como público-alvo 9 (nove) integrantes da Corpolítica vinculados a Universidade de Brasília UnB, que expuseram suas subjetividades por meio das questões suscitadas pelos pesquisadores. Assim, a pesquisa e seus resultados terão como norte os métodos de exploração bibliográfica e de campo.

Importante ressaltar que o Formulário é constituído por perguntas, previamente elaboradas pelo pesquisador, e conseqüentemente são direcionadas aos entrevistados, das quais são abstraídas respostas que podem ser anotadas tanto pelo próprio entrevistado quanto por quem realiza a pesquisa (VELOSO, 2011).

2 | A EXTENSÃO COMO ELO DOS SABERES ACADÊMICO-POPULARES

A extensão universitária faz parte do tripé acadêmico consagrado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que em seu artigo 207 estabelece para as universidades o dever de cumprimento ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como bem se vê:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em face dessa obrigação constitucional, as universidades devem promover a extensão, além dos métodos tradicionais de ensino e pesquisa, de maneira que deva ser aberta à participação da população, com o viés de assegurar a difusão dos conhecimentos resultantes das produções culturais e de pesquisas científicas e tecnológicas geradas na instituição (Lei nº 9.394, 1996), vide a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: (...) 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.

A extensão deve ser vista como um canal de comunicação para estreitar o relacionamento da universidade com a sociedade, superando o conteúdo de uma educação “bancária, domesticadora e alienante”, a qual a extensão possa conduzir (FREIRE, 1976). Destaca-se que o educador deve debater com o público protagonista o liame entre os saberes comunitários e os conteúdos acadêmicos, para que seja formada uma intimidade entre os saberes da universidade e a experiência social de cada indivíduo (FREIRE, 2007).

Considera-se, inclusive, que a extensão tem como dever o respeito pelo saber popular da comunidade, principalmente no que se refere aos contextos culturais em que se inserem, vez que é a partir dessas subjetividades culturais que os indivíduos, através das vivências, constroem seu próprio conhecimento (FREIRE, 2000). E são por intermédio destas perspectivas de Ser, de diferentes sujeitos, que os extensionistas precisarão buscar compreensão das distintas existências e dialogar na linguagem do outro, caso contrário, tratar-se-á de colonização, com a histórica e tradicional imposição do que a Academia acha ser o melhor para as massas populares (FREIRE e BETO, 2001).

Pode-se depreender, então, que as referidas ações ou atividades entre a universidade e a comunidade traduzem-se em uma troca de saberes, cuja característica principal deve ser a horizontalidade, ou seja, não haver hierarquias tampouco colonização entre os saberes, onde a comunidade passa a ter acesso ao saber acadêmico, ao passo que a Academia tem contato com o saber popular, o que possibilita a esta última uma maior humanização, que volta sua atenção aos distanciamentos que possui em relação à sociedade.

3 | CORPOLÍTICA: UM PROJETO DE SUBVERSÃO AOS SISTEMAS TRADICIONAIS DE PODER

A Corpolítica tornou-se projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB)

no ano de 2016, sob o título “Corpolítica: diálogos sobre gênero, sexualidade, raça e direitos com jovens em espaços urbanos periféricos no Distrito Federal”, vinculada ao Decanato de Extensão (DEX) da UnB. Consta no Sistema de Extensão (SIEX), da mencionada Universidade, a Proposta de Ação de Extensão nº 55211, que vem detalhar a atuação da Corpolítica enquanto projeto de extensão com seus objetivos, métodos e aplicações.

Em referência ao próprio enunciado que a Corpolítica trouxe à proposta de extensão, o projeto realizou atividades como rodas de conversa e oficinas artísticas cujas temáticas versaram sobre territorialidade, gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos de minorias e identidades de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas transexuais, travestis e transgêneras (LGBTs), tendo como público alvo os jovens e adultos das Regiões Administrativas periféricas do Distrito Federal (DF).

Sobre o Distrito Federal, é pertinente esclarecer, em auxílio à leitura do presente texto da pesquisa, que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 32º, *caput*, veda expressamente sua divisão em municípios:

Art. 32. O Distrito Federal, vedada sua divisão em Municípios, reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços da Câmara Legislativa, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição.

Não obstante, a Lei nº 4.545/1964, no artigo 9º, dispõe que sua divisão será em regiões administrativas: “Art 9º O Distrito Federal será dividido em Regiões Administrativas para fins de descentralização e coordenação dos serviços de natureza local”. Neste sentido, embora muito se divulgue que Brasília é apenas a região delimitada do Plano Piloto, conhecido por seu formato de avião e sede dos entes federais brasileiros, nos termos da lei anteriormente mencionada, verifica-se, em verdade, que Brasília corresponde a todo o DF.

Quanto às citadas temáticas, ressaltou-se a importância de conduzir tais debates e oficinas em decorrência da vulnerabilidade da população LGBT ser negligenciada pelos poderes institucionais, principalmente o Executivo e Legislativo que, respectivamente as suas competências, relutam em implementar políticas públicas e criação de leis que visam garantir e proteger direitos civis, uma vez que os avanços oriundos do Judiciário são meramente aparentes e limitados.

Devido às dificuldades colocadas pelos que se aparelham do Estado, a Corpolítica compreendeu a extensão universitária como uma possibilidade de diálogos e uma potencialidade através do método de aprendizagem com a permuta de saberes da Academia-Comunidade. A metodologia para atingir tal objetivo envolveu debates acerca de gênero, sexualidade, raça/etnia, territorialidade e direito nas regiões periféricas do DF, promover um empoderamento individual e coletivo dos participantes das rodas de conversa e oficinas realizadas no percurso do processo.

Foram escolhidos como locais de atuação nos dois semestres do ano de 2016 as regiões de Ceilândia e São Sebastião, localizadas em pontos periféricos do DF, que possuem vidas culturais próprias com espaços organizados por membros da comunidade. Desta forma, a

Corpolítica estabilizou-se em locais que já possuíam atividades anteriores, como o Espaço Jovem de Expressão e a Casa Frida, respectivamente às regiões mencionadas. A escolha de regiões periféricas distintas se deu em virtude de que a procura por igualdade e justiça social consiste em uma política urbana autônoma e que as devidas mudanças políticas e sociais se fazem em diferentes territorialidades (BIZZOTTO, NASCIMENTO E GONÇALVES, 2014).

Dessa maneira, objetivou-se no projeto a promoção de consciência cidadã autônoma, do sujeito com seu próprio empoderamento e de caráter coletivo ou integrado, com a participação de todos os membros que compuseram o projeto. O alcance ocorreu através de debates, oficinas e pesquisas com as temáticas propostas: direitos para população LGBT, questões étnico-raciais e territorialidade, realizadas presencialmente nas regiões mencionadas. Frisa-se a interação virtual das produções, onde se destaca a página do Facebook, no site “<https://pt-br.facebook.com/corpolitica>” e o Tumblr, no site “<http://corpolitica.tumblr.com>”, ambos sob o nome de Corpolítica, que visam atingir tanto o público que frequentou e frequenta o projeto de extensão quanto um público mais global, tal como a internet proporciona.

Dentre os objetivos propostos no SIEX, salienta-se a produção de conteúdos informativos sobre direitos humanos e cidadania para a população LGBT periférica, que em razão das questões de classe se encontram mais vulneráveis, tornando-se a informação primordial, um instrumento de conscientização para a comunidade respeitar e promover os direitos humanos para LGBTs.

A proposta do projeto de extensão Corpolítica têm como matrizes teóricas os pensamentos de Paulo Freire e Guacira Lopes Louro. Ambos trabalham com a ideia de romper com a concepção de ensino em que há hierarquia de saber, prestigiando outras construções de conhecimento. Entender a educação como uma ferramenta de transformação social só é possível a partir do momento em que os agentes envolvidos têm igual autonomia para refletir e complexificar o lugar no mundo em que ocupam assim como as possibilidades de ressignificá-lo (FREIRE, 2007). A Teoria Queer surge no projeto em razão das especificidades do público alvo: pessoas LGBTs e periféricas, ao tempo em que a sociedade lê seus corpos como “estranhos” e dissidentes perante os saberes normativos, como os saberes da Medicina, Psicologia, Jurídica e Educação, faz-se necessário extrair dessas diferenças um potencial para fissurar esses dispositivos discursivos que tentam ditar normas para a existência, sejam elas as formas de sexualidade ou de gênero (LOURO, 2001). Concernente a sua metodologia, foram escolhidas as rodas de conversa, história de vida, escuta sensível e oficinas participativas.

O método “rodas de conversa” permite que o aprendizado aconteça em interação dialógica. Que funciona a partir de uma escuta atenciosa dos relatos do outro, o que provoca uma aproximação dos participantes, reduzindo a sensação de solidão e fortalecendo a união, sendo estes os resultados das trocas de vivências. Trata-se de um vínculo psicológico-social, cujo método promove a reflexão dos participantes sobre como o cotidiano, e as relações com o mundo, seja no mercado de trabalho, ou nos relacionamentos familiares, por exemplo, atingem o imaginário e as intenções individuais. Desta maneira, supõe-se a presença de um elo entre o externo e o interno, entre o social e o pessoal. Portanto, as transformações em relação às desigualdades de classe, as questões raciais, de gênero e sexualidade sempre

ocorrerão de forma subjetiva e comunitária (AFONSO & ABADE, 2008).

As rodas visam fomentar discussões e interesses acerca da conjuntura político-jurídica do país, com reflexões e interseccionalidade entre os temas da raça, da sexualidade, da identidade de gênero e do território, para aprimorar e potencializar nos participantes o empoderamento e emancipação corporal e psicológica capazes de auxiliar no enfrentamento das discriminações cotidianas.

No que diz respeito ao método, “História de Vida”, este proporciona aos sujeitos narrarem suas próprias histórias, ressignificarem os atos de violência e preconceito os quais já presenciaram e/ou foram vítimas. As histórias impulsionam a identificação entre os sujeitos participantes, fazendo com que estes se reconheçam nas situações relatadas (SILVA et al, 2007). Deste modo, é cedido o lugar do saber àqueles que falam de suas vivências, que ao relatarem suas histórias, os sujeitos ganharão espaço de fala e passam a se ver como possuidores de suas próprias narrativas, com capacidades para transformá-las.

Os relatos contados durante os debates sofrerão processos de significação e interpretação diversos por aqueles que escutam, o que permitirá aos participantes a compreensão do contexto dos interlocutores, elaborado por uma articulação entre o social e o psicológico. Nesse movimento discursivo-interpretativo entre locutoras/es e receptoras/es, cria-se um campo de possibilidades para a resistência. Pois, ao receber as histórias do contador, os ouvintes passam por um processo de identificação, seguido de uma valoração sobre o caminho mais estratégico a ser tomado, para que mudanças sejam feitas (SILVA et al, 2007).

Pertinente dizer a respeito da metodologia da “Escuta Sensível” que consiste na compreensão do outro ao auxiliar uma prática de convivência respeitosa entre os indivíduos de um grupo e transfigurar as histórias e relatos de cada um em aprendizados. A partir do relato de vivências de cada pessoa, unido a conceitos e proposições trazidos pelo saber popular e urbano, pela comunidade acadêmica e, também, pela atuação em movimentos sociais, cada pessoa instiga a outra a falar e a escutar os posicionamentos divergentes. Cria-se, então, uma dialética social a qual se constrói com o compartilhamento de situações cotidianas e de estudos, capaz de ressignificar acontecimentos e construir planos e soluções político-jurídicas, a fim de transformar realidades (BARBIER, 2004).

O método de “Oficinas Participativas” está presente nos estudos de Délcia Enricone e Marlene Grillo (2005), que permite a produção do conhecimento, de feição coletivo, pois parte do princípio de que todos têm a aprender e a ensinar de estilo diferenciado. Por ser uma metodologia participativa, os envolvidos estão implicados como sujeitos e agentes, bem como aprendem a realizar um trabalho interdisciplinar de forma integradora.

Portanto, a Corpolítica buscou uma extensão que trabalhe nos moldes da educação popular inspirada por Paulo Freire, sendo norteados por uma proposta pedagógica que tem a intenção de transformar a realidade. Buscamos “uma nova cultura de conhecimento” (MENDES, 2010), bem como atender as necessidades de classes sociais diversas. Com esse novo formato de educação o paradigma tradicional da educação é rompido, uma vez que a educação popular interage com a realidade socioeconômica de cada grupo.

Ressaltando que a educação popular não rompe com o conhecimento científico, o

objetivo é a inserção de outras produções de conhecimento alternativas, onde a pluralidade está sempre presente e atuante. Portanto, o pressuposto principal da educação popular é ressignificar o sistema cultural, para que seja construído um projeto de cidadania na sociedade brasileira (MENDES, 2010).

4 | VOZ AOS EXTENSIONISTAS

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Gonsalves (2011), tem o ambiente natural e o pesquisador seus instrumentos fundamentais. Configura-se como estudo de caso e exploratória. Estudo de caso porque se ocupou em compreender e interpretar o fenômeno, que leva em consideração o significado que os outros dão às suas práticas. Por sua vez, é um estudo empírico, pois analisa um fenômeno dentro do seu contexto de realidade, utilizando de várias fontes de evidência. É também exploratória, porque tenta elucidar e se aproximar da realidade dos extensionistas, porém é um início de pesquisa, que incita aprofundamentos futuros.

O formulário aplicado foi dividido em 6 seções cada uma contendo um aglutinado de questões, com a utilização da ferramenta Formulários Google, disponível em “<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about>”. Para os anseios da pesquisa, as seções e questões se deram da seguinte maneira:

Seção 1 Dados Pessoais:

- 1.1 “Nome (civil ou social completo)”;
- 1.2 “Gênero”;
- 1.3 “Orientação Sexual”;
- 1.4 “Raça/etnia”;
- 1.5 “Curso”;

Seção 2 Sobre a Corpolítica:

- 2.1 “O que é a Corpolítica?”;
- 2.2 “O que é a Corpolítica, para você?”;
- 2.3 “Como ela surgiu?”;
- 2.4 “Quem a compõe?”;
- 2.5. “De que forma pode se participar?”;
- 2.6. “Em uma única palavra, defina a Corpolítica, e a partir de outra perspectiva qual seria a definição que um público externo daria à Corpolítica?”;

Seção 3 Sobre a Corpolítica e Extensão:

- 3.1 “Como a Corpolítica se tornou extensão?”;
- 3.2 “Para você o que é extensão?”;
- 3.3 “Qual a relevância da extensão universitária para a sua formação acadêmica?”;

- 3.4 “Existem dificuldades na atuação da extensão Corpolítica, se sim quais seriam?”;
- Seção 4 Sobre a Corpolítica, Seus Objetivos e Atuação:
- 4.1 “Quais são os objetivos ou/e projetos da Corpolítica?”;
- 4.2 “Parte ou total desses objetivos ou/e projetos já foram alcançados?”;
- 4.3 “Qual a atuação da Corpolítica?”;
- 4.4 “Por que essa atuação é importante?”;
- Seção 5 Sobre a Corpolítica, Seus Eventos, Parcerias e Colaboradores:
- 5.1 “Como funciona os eventos da Corpolítica?”;
- 5.2 “Qual foi o principal ou seu evento favorito da Corpolítica?”;
- 5.3 “A Corpolítica tem parcerias? Se sim, quem são?”;
- 5.4 “Como essas parcerias funcionam?”;
- 5.5 “A Corpolítica tem colaboradores? Se sim, quem são?”;
- 5.6 “Como essa colaboração funciona?”;
- e Seção 6 Sobre a Corpolítica e Suas Curiosidades:
- 6.1 “Comente curiosidades”

Foram entrevistados 09 (nove) membros ativos do projeto extensão Corpolítica, 07 (sete) alunos de graduação e 02 (dois) alunos pós graduação, da Universidade de Brasília, os quais responderam os formulários com as seções e questões acima mencionadas. Para análise desse texto foram selecionadas as seções 2, 3, 4, 5 e 6, e foram agrupadas suas questões por temas, as questões 2.1 e 2.2 da seção 2, as questões 3.2, 3.3 e 3.4 da seção 3, as questões 4.1 e 4.2 da seção 4, as questões 5.3 e 5.4 da seção 5, e a questão 6.1 da seção 6. As demais questões das seções 1, 2, 3, 4 e 5 não foram analisadas para esse texto.

As questões 1 e 2 da seção 2 versam sobre o que é a Corpolítica e como é vista individualmente por seus membros. Foi perguntado aos entrevistados: “O que é a Corpolítica?” e “O que é a Corpolítica, para você?”. As respostas obtidas entre os entrevistados foram uníssonas no sentido que a Corpolítica é uma Coletiva LGBT e Projeto de Extensão. Entretanto, a visão individual do que se tornou o projeto é única, como se exemplifica na resposta a seguir dada por uma aluna do Mestrado em Saúde Coletiva: *“Uma família maluca, na qual aprendo muito e que há uma troca muito legal de conhecimento. É mais do que um projeto de extensão, é um resgate da minha identidade, é o amor à minha história, ao meu corpo, à minha orientação sexual. [...]”*.

Nas questões 2, 3 e 4 da seção 3, quando perguntado: “Para você o que é extensão?”, “Qual a relevância da extensão universitária para a sua formação acadêmica?” e “Existem dificuldades na atuação da extensão Corpolítica, se sim quais seriam?”, as respostas do que é extensão vão ao encontro com as teorias de Paulo Freire, quando dizem que é uma forma de ultrapassar os limites da universidade, troca de conhecimentos e saberes, respeitando o saber popular. Por exemplo, a resposta de uma aluna do curso de Ciência Política: *“Máxima. Não teria a mínima condição de*

poder me chamar algum dia uma boa cientista política se não tivesse me dedicado à extensão.”, também foi pontuado que a extensão ainda é vista como o pilar menos importante do tripé acadêmico que compõem a universidade, o que nas palavras dos extensionistas não se sai da universidade sem ensino e pesquisa, mas que é comum alunos saírem sem ter tido a experiência de extensão.

As questões 1 e 2 da seção 4 dita os objetivos e projetos, e se os mesmos estão sendo alcançados. Foi questionado: “Quais são os objetivos ou/e projetos da Corpolítica?” e “Parte ou total desses objetivos ou/e projetos já foram alcançados?”, das respostas pode-se entender que os objetivos são bem gananciosos a longo prazo, uma vez que pretendem a popularização dos debates sobre gênero, sexualidade, raça e etnia em todos os espaços periféricos do DF, como também construir uma sociedade mais igualitária e proporcionar acolhimento de pessoas socialmente excluídas. Sobre o que está sendo alcançado, pode-se perceber exemplificado na resposta de um aluno do curso de Gestão de Políticas Públicas: “[...] apesar de os objetivos serem um tanto quanto abstratos e difíceis de mensurar, acredito que a coletiva já fez com que muitas pessoas se sentissem pertencentes ao espaço, e que em todas as ocasiões onde houveram violações de direitos humanos em nossas cidades a gente lutou em defesa das minorias.”, os avanços são existentes.

O apoio à projetos de extensão são fundamentais, e as questões 3 e 4 da seção 5 versam a respeito disso, onde se perguntou: “A Corpolítica tem parcerias? Se sim, quem são?” e “Como essas parcerias funcionam?”. Percebeu-se que a formação de rede e de apoio que a Corpolítica têm conseguido é impressionante, com uma longa lista de parcerias compostas por professores da UnB e da rede de educação do DF, que na Universidade atua em conjunto com a Diretoria da Diversidade, em apoio e participação das Semanas Temáticas da UnB como as Paradas do Orgulho LGBT. Também há parcerias com outros coletivos, como as AFROBIXAS e Aflora, e de espaços culturais, como Jovem de Expressão, Casa Frida e Mercado Sul. Dentre tantas parcerias, há de se ressaltar as atividades em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da qual alguns membros da Corpolítica já fizeram parte da campanha Livres & Iguais e atividades com órgãos da própria ONU, como a UNICEF, para criação de políticas públicas para adolescência LGBT, as parcerias com ONGs, como o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), onde a Corpolítica atuou no Grito das Periferias, com intervenção artística. Essas parcerias são de extrema relevância para a promoção de diálogos, tanto com quem mora na periferia quanto os agentes que atuam em conjunto com a Corpolítica, bem como as próprias membras da coletiva e extensão.

Tratou-se a seção 6 de uma questão facultativa, sobre compartilhar com o entrevistador curiosidades acerca da Corpolítica. Sendo revelado pelos entrevistados que o projeto conta com produções culturais de zines, fotografias, “lambe-lambes”, intervenção urbana onde já realizaram em praça pública um mutirão de casamentos simbólicos, como ato político, contando com a participação e organização de saraus.

Relatam também a oportunidade de duas viagens internacionais uma para Finlândia e outra para o México, para eventos sobre juventude LGBT, e também uma viagem nacional para o Rio de Janeiro (RJ), para um debate televisivo a respeito de evasão escolar de jovens LGBTs, gravado e disponibilizado pelo Canal Futura, no seguinte “<https://youtu.be/MXkHyrZDeJE?list=WL>”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o delineado, depreende-se que o projeto de extensão Corpolítica demonstrou o intuito de se constituir como um espaço de abertura para vozes plurais, as quais foram silenciadas pelas diversas violências, físicas, simbólicas ou psicológicas. Percebeu-se na pesquisa, também, a pretensão da coletiva e extensão em mobilizar diferentes grupos das comunidades periféricas do DF para dialogarem sobre suas respectivas experiências oriundas das opressões que vinham a sofrer cotidianamente.

Outrossim, a Corpolítica demonstrou que a extensão carrega uma potência para uma sociabilidade afetiva de desconstrução e reconstrução das formas tradicionais de saber. No mesmo momento em que ajuda a consolidar a democracia ao trazer debates de reconhecimento e respeito aos direitos humanos para as camadas mais vulneráveis da sociedade, onde nos campos averiguados fizeram-se notáveis múltiplos conflitos sociais e econômicos experienciados pelos grupos comunitários e especificamente LGBTs do DF.

A pesquisa destaca que a extensão universitária pode vir a ser uma troca entre a universidade e a comunidade em que ambas são fortalecidas e crescem, evidenciando que a extensão é tão relevante para a formação universitária quanto as demais partes do tripé que a sustenta. A horizontalidade da troca de saberes sobre experiências interseccionais situa o conhecimento para além das estruturas formais e burocráticas dos campi universitários. A Corpolítica é um exemplo de que a extensão é um caminho possível e viável para se construir interações capazes de possibilitar a democratização da produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. v. 3, Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BIZZOTTO, L.; NASCIMENTO, J.; GONÇALVES, R. **O Espaço e o Poder**: por uma práxis no planejamento urbano autônomo, Curitiba: Revista Paranaense de Desenvolvimento, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.545**, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4545.htm>. Acessado em 20 de mai. 2019.

BRASIL. **Constituição**, de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 20 de mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 20 de mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, . 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Editora Ática. 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre: Iniciação à Pesquisa Científica**. Aliena, Campinas, São Paulo: 2011.

GRILLO, D.; ENRICONE, M. (orgs). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. EDIPUCRS, 1ª Ed. Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação**. Estudos Feministas, n. 9, p. 541–553, 2001. 2º semestre.

MENDES, Vera Lúcia Pedra Climaco. **A Dialética entre os Diferentes Saberes na Construção da Educação Popular no Brasil**. Revista Democratizar. Rio de Janeiro. ano 2, set/dez. 2010.

SILVA, Aline Pacheco et al. **Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida**. Belo Horizonte: Mosaico: estudos em psicologia. 2007.

VELOSO, Waldir de Pinho. **Metodologia do Trabalho Científico: Normas técnicas para redação de trabalho científico**. 2ª edição. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)

Maurinice Evaristo Wenceslau

Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (UFMS) e Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direitos Difusos (LEDD).

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Débora de Oliveira Santos

Mestranda em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCP/UFRGS). Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este texto analisa comparadamente os Planos de Ações do Setor Educacional do Mersosul, de 2005 a 2015. Neste contexto, orienta-se pelo questionamento sobre o papel da escola na formação dos cidadãos que transitam nos Países que compõem o Estado-Região, delineado pelo problema da constante instabilidade democrática entre eles. Para responder tal questionamento, nos aproximamos dos indicadores do Democracy Index (2006-2016), do The Economist United Intelligence sobre as condições democráticas desses Países. Para fundamentar as análises, elegemos como áreas de comparação: a cidadania, a democracia, o desenvolvimento

social, a cultura e a integração. Como exposição de nossas análises recorreremos ao exercício de localizar as diferenças e semelhanças no direcionamento das políticas educacionais, bem como as nuances dos/nos processos de democratização dos Países do Bloco, que acabam por identificar o papel da escola em meio a determinantes econômicas, sociais, políticas e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Mercosul, Educação Comparada, Políticas educacionais, Integração Regional; Cidadania.

TEN YEARS OF EDUCATIONAL POLICIES: SCHOOL AND DEMOCRACY IN MERCOSUR (2005-2015)

ABSTRACT: This is a comparative study that analyzes the Mercosur Education Sector Action Plans, from 2005 to 2015. In this context, the study is guided by the question: what is the school's role in socializing citizens in Mercosur? This question is outlined by the problem of constant democratic instability among the region. To answer that question, we based the democracy quality analyzes on the Democracy Index indicators, from 2006 to 2016, from The Economist United Intelligence. To support the analysis, we have chosen as comparasion areas: citizenship, democracy, social development,

culture and integration. As an exposition of our analyzes, we have located differences and similarities in the direction of educational politics, as well as the shadows of/in the processes of democratization in the countries that are part of Mercosur, which end up identifying the school role in midst of economic, social, political and cultural determinants.

KEYWORDS: Mercosur, Comparative Education, Educational Politics, Regional Integration; Citizenship.

1 | NOTAS INTRODUTÓRIAS

Buscar compreender o papel da Educação, enquanto instituição social, leva a considerar a relação entre a manutenção dos processos educativos e a manutenção da própria sociedade, diante de uma variação espaço-temporal. A Educação reflete tanto as condições desse tempo e espaço de existência, como também introjeta dentro da sua instituição escolar as necessidades e demandas que a sociedade enfrenta diante dessas novas configurações.

Assim, diante de um contexto de regionalismos e globalização, mudanças são percebidas nas relações entre Estados, entre Estado e sociedade e entre sujeitos sociais, causando efeitos também na Educação. A globalização abrangeu espaços sociais diversos, influenciando em campos econômicos, culturais, sociais, ambientais, comunicacionais e políticos. Foram amplos os impactos trazidos por este contexto, iniciado principalmente no fortalecimento de políticas neoliberais durante o século XX no empreendimento à expansão capitalista frente à atuação socialista e social democrata, resultando em influências na relação sociedade-Estado.

Sempre houve um enorme debate sobre como a sociedade e o Estado relacionam-se, qual deveria subordinar o outro e qual encarnar os valores morais mais elevados. [...] [Mas] o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional esta sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. (IANNI, 2007, p. 239).

Como a Educação reflete, necessariamente, aspectos do tempo e do seu espaço de manifestação, comumente relaciona as expectativas do Estado na formação dos seus cidadãos, bem como as demandas da sociedade civil quanto à formação de sujeitos. É o contexto que define o projeto social do Estado para Educação e que tipo de Educação o Estado quer que forme seus cidadãos. “Dito de outra forma, a sociedade moderna elege a instituição escolar como meio de tornar o projeto social em projeto educativo, isto por ser lugar de cultura, de inculcação ideológica, de produção e reprodução” (MARQUES e SILVA, 2014, p. 229).

Sob estas perspectivas é que este trabalho teve como objeto analisar de que maneira a escola foi articulada dentro do Mercado Comum do Sul (Mercosul) para

responder às questões democráticas do bloco. Para tanto, estipulamos como objetivo geral da pesquisa analisar a função social da escola a partir das políticas educacionais do Mercosul, buscando, por meio do estudo comparado, compreender se a partir dos documentos é traçada uma relação entre a formação educacional e as perspectivas da democracia regional.

Apresentou-se como hipótese de que, diante de processos de recente redemocratização em grande parte dos Países da América do Sul, estaria presente um forte discurso de democratização escolar, como forma de fortalecer a solidificação dos projetos de Estado Democrático nos Estados-Membros do Mercosul por meio da formação de cidadãos para a democracia, ou seja, a presença nas políticas educacionais de uma função social da escola em formar cidadãos para a democracia.

Para tanto foi utilizado o método do estudo comparado, traçando-se como campo analítico os documentos das políticas educacionais do Setor Educacional do Mercosul (SEM), amparados nos indicadores do Democracy Index, disponibilizados para download, no sítio do The Economist United Intelligence, acerca das democracias regionais, ambos restritos ao período de 2005 a 2015. A análise, iniciada com fontes documentais, foi construída em diálogo com fontes bibliográficas.

Nas sessões a seguir, o trabalho apresenta as coordenadas metodológicas utilizadas para delinear a pesquisa realizada, uma análise sobre as questões democráticas no Mercosul e sobre a Educação nos documentos do Estado-região, analisando, por fim, as questões da função social da escola mercosulina diante dos processos de democratização regional, em forma de estudo comparado.

2 | CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Buscando compreender a função social da escola diante da democracia no Mercosul, empregamos as contribuições de Enguita (2001) a respeito das funções sociais da escola, dentre as quais é enumerada a formação de cidadãos. O autor define as perspectivas de relação entre a escola e a sociedade, apontando que:

La escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes [...] que se desarrollan en relación con las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global. (ENGUITA, 2001, p. 29).

Ainda em Enguita (2001), encontramos a definição do espaço escolar como uma microsociedade, por meio da qual a estrutura geral do Estado aparece representada em um microssistema (de autoridades, de governo, de instituições econômicas, de interação social, dentre outras). Portanto, a investigação dos documentos educacionais leva em consideração que o espaço escolar se institui como uma particularidade, não só devido à reprodução dos sistemas macrossociais em um espaço microssocial, mas também pela demonstração de demandas exteriores pelos seus instrumentos

indutores, como as políticas educacionais e as políticas curriculares.

Nesse sentido, a projeção tomada pelos documentos das políticas educacionais é significativa, tendo em vista que produzem e reproduzem objetos dos mais variados universos, como o econômico, o social e o cultural, inserindo-os nas fronteiras da formação humana. Consideramos que as políticas educacionais detêm “espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial” (SILVA, 2016, p. 214), e analisa-los quanto ao objeto democracia permite evidenciar o quê o discurso oficial projeta ao futuro democrático.

Para tanto, considerando-se o objeto de pesquisa, elegemos o estudo comparado como metodologia neste trabalho; analisando, comparadamente, as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos dez anos no Mercosul, avaliando-as em relação aos indicadores de qualidade democrática. O estudo comparado busca observar de que maneira essas perspectivas em comparação demonstram sentido histórico ao período e ao local nas quais se deram, isto é uma leitura espaço-temporal das condições em análise.

[...] o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. (SILVA, 2016, p. 213)

As fontes são as políticas educacionais do Mercosul. Essas políticas são resultado final da agregação de contextos de influência, de produção e de prática, que se relacionam com o processo de formulação, instituição e efetivação de formas distintas, em diferentes pesos e medidas, pela “própria natureza da política, ela em si é um ato político” (Yang, 2015, p. 326).

Para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados critérios de inclusão/exclusão, a partir das categorias democracia, cidadania, desenvolvimento social, cultura e integração. Quanto às categorias, estas foram operacionalizadas em técnicas de documentação, para coleta, organização, sistematização e exploração dos documentos (SEVERINO, 2007), em um itinerário de documentação envolvendo “*data management, reading and memoing, description, classification and interpretation and representation*” (NKANSAH & CHIMBWANDA, 2016, p. 67).

Com a organização e documentação das categorias, os documentos foram analisados considerando as categorias de análise e a sua incidência em relação aos eixos circunstanciais que os documentos apresentavam, em especial em relação à política democrática. Por meio desses pontos, fomos ao encontro das semelhanças e diferenças presentes nos documentos, buscando analisar se evidenciavam uma função social à escola.

3 | SITUANDO AS ANÁLISES: A CRIAÇÃO DO MERCOSUL E DO SETOR EDUCACIONAL NO BLOCO – PERSPECTIVAS POLÍTICO-ECONÔMICAS

Na América do Sul, no final da segunda metade do século XX, ocorria o trânsito dos regimes totalitários para os governos democráticos, e, com a reestruturação institucional, a redemocratização era balizada pelas crises econômicas deixadas pelos governos anteriores. Este foi o cenário que caracterizou a criação do Mercosul, em 1991, com o objetivo de integrar a economia regional, a fim de promover o fortalecimento e a proteção das economias nacionais dos Estados-Membros frente aos efeitos negativos da mundialização dos mercados (SOARES FILHO, 2009), o Mercosul se ateu às questões econômicas por boa parte da década de 90. Mesmo desenvolvendo projetos e setores institucionais voltados aos direitos sociais, eram os setores econômicos que encontravam maior comunicabilidade intragovernamental.

A ideia desenvolvimentista e a abertura dos mercados foram as principais justificativas institucionais à presença do Mercosul na região, trazidas lado a lado com a Justiça Social; mas sem que esta alcançasse o mesmo espaço que a produtividade econômica regional. Para os Estados-Membros, o Mercosul era uma saída coletiva à obtenção de paz e desenvolvimento econômico-social (LAFER, 2000), mas “[...] não implica[va], necessariamente, menores disparidades socioeconômicas” (HUNTINGTON, 1994, p. 43).

[...] apesar de manter um PIB com mais de U\$ 3 trilhões, o MERCOSUL é formado por países com grandes desigualdades sociais e que enfrentam grandes problemas para diminuir as mazelas da sua população. A redução dessas assimetrias só ocorrerá se forem adotadas políticas públicas de distribuição de renda, geração de emprego, melhoria na saúde, educação e acesso ao saneamento básico. (CABRAL, ANDRADE e WANDERLEY JÚNIOR, 2013, p. 126)

Entretanto, conforme indica a literatura da Ciência Política, as condições democráticas e econômicas do Mercosul ainda são frágeis, tanto em relação às condições nacionais nos Países do bloco, quanto a em relação à representatividade e à participação nas decisões dentro dos próprios mecanismos institucionais do Mercosul (RIBEIRO e ANDRADE, 2015).

Para ilustrar as condições democráticas da região, apresentamos os dados do Democracy Index, dos últimos dez anos. Conforme observa-se na tabela abaixo, os indicadores de qualidade democrática explicitam um déficit democrático comum entre os Países do bloco, com exceção do Uruguai. Essa deficiência explicita que condições básicas às democracias contemporâneas, como a estruturação de um sistema político, a liberdade política, os direitos civis e a cultura política, não estão estabelecidas em patamares expressivos.

ANO/POSIÇÃO DO PAÍS	ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAI	URUGUAI	VENEZUELA
2006	54	42	71	27	93
2007	54	42	71	27	93
2008	56	41	66	23	95
2010	51	47	62	21	96
2011	51	45	62	17	97
2012	52	44	70	18	95
2013	52	44	70	17	97
2014	52	44	71	17	100
2015	50	51	71	19	99
2016	49	51	72	19	107

Tabela 1. Dados indicadores do Democracy Index: ranking mundial das democracias, no período de 2006 a 2016.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Democracy Index, 2017.

Além disso, os indicadores também evidenciam uma significativa lacuna entre a qualidade democrática dos regimes políticos entre os Estados do Mercosul. Percebe-se, inclusive, que com o passar dos anos, e com ênfase no último levantamento disponibilizado em 2016, que a margem de distância entre as democracias regionais só se alarga. Esse alargamento, inclusive, cria entraves no próprio relacionamento dos Países do bloco, como, por exemplo, ocorreu com o caso da suspensão da Venezuela, ocorrido em 2016, em virtude da ruptura com a cláusula democrática do Protocolo de Ushuaia Sobre Compromisso Democrático no Mercosul, Bolívia e Chile (1998).

À parte da discussão sobre a democracia dos Estados-membros do Mercosul, há a própria institucionalidade do bloco. Nesse âmbito é que opera o SEM, criado ainda em 1991, o Setor foi um expoente das questões dos direitos sociais dentro do Mercosul. O documento que instituiu as discussões educacionais, assinado pelos ministros da Educação dos respectivos Países (Decisão n. 7/1991), teve origem anterior a qualquer outro instrumento de vínculo interinstitucional. O SEM tem como objetivo a coordenação das políticas educacionais dos Países-Membros, tanto em aproximação cultural quanto no intercâmbio de recursos humanos. As políticas educacionais do Mercosul geravam compromissos com os Estados signatários, a partir dos quais as ações programáticas são executadas e avaliadas pelo Plano de Ação seguinte, sendo a maioria delas relacionadas com a troca tecnológica e desenvolvimentista dos Países da região.

A função do SEM é a de contribuir com a construção da integração regional. Sua criação faz parte de uma estratégia comum de desenvolvimento e apoia-se no discurso ideológico que atribui à formação deste bloco a construção de um novo marco econômico e social [...]. Portanto, os planos educacionais do SEM [...] busca[m] otimizar a proposta de integração regional condizente com os objetivos econômicos dos países que compõem o MERCOSUL. (BARBOZA, 2009, p.57-58).

Durante a década de 90, as ações do SEM não se distanciaram das disposições oficiais, com conteúdo e discurso vinculados à abertura econômica liberal. Apesar

da relevância em propor planejamentos que descentralizavam as atividades das políticas educacionais, o foco era na formação de recursos humanos, de mão de obra especializada. A priori, o papel da Educação ao Mercosul se apresenta como subsidiário. Mesmo assumindo relevância particular diante dos demais setores relacionados aos direitos sociais, as expectativas quanto ao desenvolvimento econômico e as condições de competitividade das econômicas nacionais ainda eram muito presentes nos documentos educacionais, que assumiam um caráter de estratégia.

Esse caráter passou, pouco a pouco, por reformulações, com diretrizes mais objetivas para as ações programáticas apresentadas. Os documentos se tornaram mais robustos entre os anos de 2006 e 2015, e apresentaram melhor seus objetivos, não mais restritos às intenções da corrida econômica, mas agora também ligados às questões do desenvolvimento humano, da interculturalidade regional, da integração regional e dos direitos humanos (WENCESLAU e OLIVEIRA SANTOS, 2017). Entretanto, como aponta Gadotti (2007), esse desenvolvimento qualitativo do corpo documental, não é acompanhado pela definição dos seus endereçamentos/endereçados; isto é, não fica claro para quem se objetiva a formulação de uma integração regional.

Essa vagueza se torna o principal ponto de sensibilidade nos documentos educacionais da região, que não conta com um sistema de coesão para as questões supranacionais (NOGUEIRA, 2008). Muito embora a avaliação de Gadotti (2007) tenha como base apenas o lapso temporal de 1991 a 2005, a problemática, que se torna ora diminuída, volta a estar presente quando observada a mais recente publicação do SEM, referente ao Plano de Ação de 2016-2020. No Plano de Ação referente à 2016 a 2020, o corpo textual se resume a um planilhamento de ações programáticas, sem disposições introdutórias ou referências aos resultados obtidos, tampouco referências ao contexto educacional atual.

O que se observa ao longo dos mais de vinte anos do SEM, é que, embora as políticas expressas pelos Planos de Ações tenham se redesenhado em novos tradutores políticos para a Educação, elas ainda não apresentam uma consistência formulativa, nem programática, tampouco apresentam eixos dialógicos com os órgãos nacionais de maneira em que a efetivação possa ser observada em relatórios (WENCESLAU e OLIVEIRA SANTOS, 2017).

4 | ANALISANDO OS DADOS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (2005-2015)

Para execução da pesquisa foram definidos como fronteiras do campo analítico os documentos de políticas educacionais do SEM, do Mercosul, entre os anos de 2005 e 2015, e os dados indicadores sobre as condições democráticas dos regimes políticos dos Países-membros efetivos do bloco mercosulino, entre os anos de 2006 a 2016.

A partir dessas delimitações, ficaram estabelecidos como eixos de análise comparada os três Planos de Ação do período correspondente: 2001-2005, 2006-2010

e 2011-2015. Esses documentos foram organizados, documentados e analisados de acordo com excertos que correspondessem às categorias de cidadania, democracia, desenvolvimento social, cultura e integração. Levantadas as incidências das categorias, buscamos semelhanças e diferenças na articulação das categorias frente às condições circunstanciais apresentadas pelos documentos, em relação à realidade contextual do bloco, dando ênfase às questões democráticas e buscando analisar se os documentos evidenciavam uma função social à escola.

O primeiro documento analisado foi o Plano de Ação de 2001-2005. Foi o primeiro documento do Mercosul a contar com uma especificação formulativa, sendo que o padrão inaugurado por ele se manteve nos documentos seguintes. Embora o documento se inicie apresentando-se como um processo reflexivo, racional, participativo e aberto do SEM com os demais setores, institucionais e sociais (MERCOSULA, 2001), não há as metodologias de sua elaboração (audiências públicas, conselhos, conferências etc). O termo “democracia”, não aparece no documento. Enquanto que as categorias cidadania, desenvolvimento social, cultura e integração aparecem, quase que majoritariamente, conectadas ao favorecimento de um processo de integração regional (MERCOSULA, 2001), atribuindo a função social da escola à arquitetura e manutenção do bloco regional. A escola, no contexto documental, serve à formação de cidadãos com uma consciência favorável à integração. Nesse sentido, a culturalidade do espaço escolar serve ao condicionamento da aceitação do bloco.

O segundo documento, o Plano de Ação 2006-2010, mesmo já apresentando os contextos e circunstâncias do momento da sua formulação e distinguindo-se do anterior ao apresentar sob quais metodologias sua elaboração levou em consideração a participação da sociedade civil, ainda aborda uma função social da escola restrita à aceitação do processo integracionista. No Plano de Ação 2006-2010 encontramos a ideia de “formação favorável à integração regional”, quando são mencionadas as categorias de cultura, cidadania e integração. Esse ponto, porém, é uma contradição.

Essa formação de uma consciência favorável à integração é o que Enguita (2001) aponta como uma inculcação de valores dentro do sistema educacional, por meio da qual regimes políticos geram consensos em torno de si mesmos, buscando formas de se estabelecer. No caso do estudo, trata-se de formas de se estabelecer a instituição regional, antes mesmo de que um regime político comum. Esses dados reiteram os indicadores dos anos de 2006 a 2010, que apontam para condições democráticas que já exibiam distâncias significativas entre si, mesmo com uma sutil melhora da qualidade democrática na Argentina, Paraguai e Uruguai no final desse quadriênio.

Da mesma forma, outros pontos ganham destaque, como a “Promoção de uma formação específica para a integração”, articulada à “Visibilidade e divulgação dos resultados e benefícios da integração educacional” (MERCOSULb, 2006), que apresenta natureza propagandista sobre os aspectos positivos da integração, em detrimento da consecução de espaços públicos de discussão sobre Educação regional e sobre o próprio processo de integração regional. O contexto hegemônico,

aparentemente ausente dos documentos das políticas educacionais em análise, se apresenta reformulado por meio de elementos linguísticos que seriam, em um primeiro momento, contra hegemônicos.

Essa perspectiva é redesenhada nas propostas do Plano de Ação de 2011-2015. O Plano de 2011 apresenta reformulações importantes quanto ao conteúdo, distanciando-se da formação de consensos e aproximando-se de propostas para construção de canais de comunicação entre as experiências nacionais, mais democratizantes que os anteriores. Aponta, por exemplo, como ação programática “Fortalecer a organização institucional para a gestão democrática da escola pública, garantindo a participação de todos os atores envolvidos na vida escolar”, tendo como núcleo articulador “escola-família-comunidade” (MERCOSULc, 2011, p. 29).

A proposta segue apresentando programas específicos e resultados, cabendo destacar a seguinte disposição: “A.1.1. Promover a implementação e fortalecimento dos órgãos de participação escolar com modelo definido por cada país, com princípios orientadores comuns.” (MERCOSULc, 2011, p. 29), cujo resultado apresentado é positivo, mas sem detalhamento sobre quais seriam os pontos comuns entre os Países, nem de que forma os órgãos de participação escolar foram estabelecidos. Essas lacunas informacionais são as deficiências ora apontadas por Gadotti (2007), e que ainda se constituem como elementos presentes nas políticas educacionais regionais. Ressalta-se também que os indicadores de qualidade democrática mais se distanciaram do que se aproximaram no período de vigência deste Plano.

Em suma, observamos muito mais a presença de discursos economicizantes e consensualistas do que democratizantes no discurso oficial dos documentos. O documento de 2001 relaciona a Educação com a garantia de mobilidade social e econômica e vincula a política educacional ao desafio de contribuir com a consolidação do bloco em condições que favoreçam a integração econômica, social e cultural, nesta ordem. Já o documento de 2006 relaciona a Educação com a irreversibilidade do processo de integração regional, e avalia sua importância de acordo com os indicadores externos que apresentam as condições de desigualdade social na região. Por fim, o documento de 2011, embora se constitua como o mais democratizante, distinguindo-se dos demais, não leva o contexto de incipiência política e econômica em consideração (MERCOSULc, 2011), como ocorre nos demais documentos, restando dissociado da realidade na qual se projeta.

São esses os contornos que foram dados ao microsistema escolar regional nos últimos dez anos, e que reproduzem em algum grau tanto as condições do macrosistema social quanto as demandas apresentadas nesse macrosistema. Como se observa, a democratização e a participação nos espaços escolares são objetos diminutos, tal como a própria participação da sociedade civil nas esferas institucionais do Mercosul (RIBEIRO e ANDRADE, 2015). Além disso, as políticas educacionais são por vezes instrumentos indutores de demandas externas, o que podemos observar pela própria economicidade das propostas educacionais relacionadas à interlocução com

o setor produtivo, com a responsabilização dos próprios educandos com a superação situação de pobreza e a relação entre Educação e mobilidade socioeconômica (MERCOSULA, 2001).

Dessas análises, percebe-se que, mesmo em um contexto de interdependência entre a integração regional e a qualidade democrática dos países integrantes, conforme apontado pela literatura (RIBEIRO e ANDRADE, 2015; SCHMIDT, 2007), as políticas educacionais não estão voltadas à formulação de respostas às questões das deficiências democráticas apresentadas pelo Mercosul. A agregação de resultados positivos nos indicadores democráticos por determinados Países e por outros não, revela-nos que as políticas educacionais democratizantes têm sido desenvolvidas por meio das políticas nacionais e não de políticas regionais.

Essas questões tornam-se ainda mais pertinentes quando avaliadas em relação a outras áreas de atuação do SEM. Como parte da literatura aponta (SILVEIRA, 2016; PERROTA, 2014; CASTRO, 2014), as políticas regionais de Ensino Superior, de mobilidade acadêmica e de reconhecimento de títulos e de carreiras foram fortemente debatidas e instaladas entre os Países do bloco, por meio do SEM. Entretanto, demais políticas educacionais, relacionadas, por exemplo, à democracia na Educação, não encontram a mesma aderência no espaço regional. Esse comparativo evidencia principalmente que as questões relacionadas mais ao desenvolvimento social do que ao desenvolvimento econômico não encontram o mesmo espaço de articulação nas prioridades da Educação no Mercosul.

O que observamos com a comparação entre os documentos é que mesmo com reformulações de discursos e intertextualidades, vinculando as propostas educacionais à emancipação e a fatores contra hegemônicos, a implementação das propostas democratizantes ainda não detém clareza nem objetividade, abrindo espaço às questões economicizantes, como a formação e intercâmbio de recursos humanos especializados, mais objetivas e facilmente implementadas, do espaço regional para o espaço nacional.

5 | NOTAS FINAIS

A escola é uma instituição social multifuncional, por meio da qual inúmeros setores e instituições sociais imprimem e introjetam demandas para persecução de planos políticos, ideológicos. Nesse sentido, em grande parte das políticas educacionais, principalmente nos últimos anos, é possível verificar uma inculcação de valores, competências, práticas e projetos, que, muitas vezes, são endereçados às demandas de outros setores.

Ao analisarmos comparadamente os documentos das políticas educacionais do Mercosul nos últimos dez anos, buscamos evidenciar de que maneira as questões democráticas eram trazidas à discussão nos documentos, analisando sinais de uma

função social da escola quanto à formação dos cidadãos mercosulinos.

A recente redemocratização dos Países que compõem o bloco não foi combustível à formulação de políticas educacionais também democratizantes; levando à conclusão de que os processos de redemocratização regionais estavam e ainda estão muito mais relacionados à estabilidade econômica e à corrida econômica mundial do que ao estabelecimento qualitativo de um regime democrático.

Foi possível observar, por meio do estudo comparado, que não havia muitos endereçamentos democratizantes nas políticas educacionais mercosulinas no recorte temporal, mas sim a presença de arquétipos pré-estabelecidos de uma cidadania já favorável ao processo de integração regional. Ressaltamos que se ao longo dos últimos dez anos houve um avanço na qualidade democrática em alguns Países do bloco mercosulino, enquanto em outros não, mas isso parece ser um fator mais relacionado às políticas nacionais e do que às regionais.

Observamos que o projeto social mercosulino, transformado em um projeto educativo, está muito mais atrelado à constituição de uma hegemonia político-econômica do bloco e as economicidades proporcionadas pelos elementos educacionais, como a formação e o intercâmbio de recursos humanos especializados, do que com a necessidade de estabelecimento de uma qualidade democrática ou de um equilíbrio qualitativo no sistema político; mesmo que esses fatores sejam importantes à própria condição de existência de um projeto de integração regional. Sem um projeto social e político claramente comprometido com a democracia na região, por consequência, a função social da escola no Mercosul está muito mais próxima do sistema econômico do que da cidadania e da democracia.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, M. J. **Política de educação nos planos do setor educacional do Mercosul: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

CABRAL, C. H. P. L., ANDRADE, M. T. S., WANDERLEY JÚNIOR, B. A Integração que deu certo: o Mercosul social e a efetivação dos direitos fundamentais. **Revista FSA**, v. 10, n. 4, p. 115-132, out/dez 2013.

CASTRO, R. C. M. L. Percepções sobre o Setor Educacional do Mercosul e a sua Atuação Visando à Integração entre Países por meio da Educação Superior Universitária. **Revista Cadernos PROLAM/USP**, v. 13, n. 25, p. 53-73, 2014.

ENQUITA, M. F. **La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y personas interesadas.** Madrid: Pirâmides, 2001.

GADOTTI, M. **O Mercosul educacional e os desafios do século 21.** Brasília: INEP, 2007.

HUNTINGTON, S. **A terceira onda: a democratização no final do século XX.** São Paulo: Ática, 1994.

IANNI, O. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

- LAFER, C. O cenário mundial e o relacionamento União Européia/MERCOSUL. **Revista Política Externa**, v. 9, n. 1. p. 113-119, 2000.
- MARQUES, A. R., SILVA, F. C. T. Os processos de reestruturação neoliberal e a relação escola e currículo. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, v. 16, n. 1, p. 225-242, maio 2014.
- MERCOSUL.[Setor Educacional do MERCOSUL]. **Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2001-2005)**. [2001]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em: 01 jul 2019.
- MERCOSUL. [Setor Educacional do MERCOSUL]. **Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2006-2010)**. [2006]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em 01 jul 2019.
- MERCOSUL. [Setor Educacional do MERCOSUL]. **Plano do Setor Educacional do MERCOSUL (2011- 2015)**. [2015]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em 01 jul 2019.
- NKANSAH, L. A., CHIMBWANDA, V. Interdisciplinary Approach to Legal Scholarship: A Blend from the Qualitative Paradigm. **Asian Journal of Legal Education**, v. 3, n. 1, p. 55-71, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2322005815607135>. Acesso em: 01 jul 2019.
- NOGUEIRA, V. M. R. Direitos e cidadania nos processo de integração regional: o caso do MERCOSUL. *In*: BOSCHETTI, I., et al (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.
- PERROTA, D. El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. **Revista Latinoamericana de educación comparada**, v. 5, n. 5, p. 68-92, 2014.
- RIBEIRO, A. C. A., ANDRADE, M. T. S. (2015). A construção da democracia regional no processo de integração desenvolvido no Mercosul. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 31, n. 1, p. 9-34, jan/jun 2015.
- SCHIMDT, R. V. **O Mercosul e a democracia no processo de globalização econômica**: o contexto da construção da cidadania pós-nacional e de formas de ação política efetiva. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan/mar 2016.
- SILVEIRA, Z. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 21, n. 3, p. 901-927, ago/nov 2016.
- SOARES FILHO, J. Mercosul: surgimento, estrutura, direitos sociais, relação com a Unasul, perspectivas de sua evolução. **Revista CEJ**, v. 13, n. 46, p. 21-38, jul/set 2009.
- SOUSA SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- WENCESLAU, Maurinice Evaristo, OLVEIRA SANTOS, Débora de. Uma análise das políticas educacionais no Mercosul: o papel da escola diante da democracia mercosulina (2005-2015). *In*: III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2017. **Anais...**, Praia, Cabo Verde. 2017. p. 1-15.
- YANG, R. Comparações entre Políticas. *In*: BRAY, M., ADAMSON, B., MASON, M. (orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-343.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO

Rosa Maria Rodrigues Barros

Faculdade Adventista Paranaense, Faculdade de Pedagogia.
Ivatuba, PR.

Thiago César Frediani Sant’Ana

Faculdade Adventista Paranaense, Faculdade de Pedagogia.
Ivatuba, PR.

Marta Maria Gonçalves Balbé Pires

Faculdade Adventista Paranaense, Faculdade de Pedagogia.
Ivatuba, PR.

RESUMO: As tecnologias, frutos da Ciência, acompanham o desenvolvimento da civilização, e a construção histórica da humanidade afetando a cultura, os valores, as ideias, os modos de produção da Sociedade e sobretudo a Educação. No artigo intitulado “As tecnologias digitais e suas intervenções na conformação do currículo brasileiro” serão abordadas especialmente as relações do currículo e a emergência das novas Tecnologias Digitais atinentes ao contexto educacional brasileiro. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental com características do Estado do Conhecimento sobre currículo, descortinando seu panorama histórico, a partir das teorias do currículo e seus reflexos

na constituição dos sujeitos. Em seguida, uma análise da Quarta Revolução Industrial e o entendimento do papel desempenhado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação e, finalmente, suas relações com as transformações do currículo na atualidade da Educação Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização, Educação, Reflexividade, Tecnologia

DIGITAL TECHNOLOGIES AND THEIR INTERVENTIONS IN THE CONFORMATION OF THE BRAZILIAN CURRICULUM

ABSTRACT: Technologies, fruits of Science, accompany the development of civilization, and the historical construction of humanity affecting the culture, values, ideas, modes of production of society and especially education. In the article titled “Digital technologies and their interventions in the conformation of the Brazilian curriculum” will be specially addressed the relations of the curriculum and the emergence of the new Digital Technologies pertinent to the Brazilian educational context. For that, a bibliographical and documentary research with characteristics of the State of Knowledge on curriculum was developed, revealing its historical panorama, based on curriculum theories and its reflexes in the constitution of subjects. Next, an analysis of

the Fourth Industrial Revolution and the understanding of the role played by the Digital Technologies of Information and Communication in Education and, finally, its relations with the transformations of the curriculum in the actuality of the Brazilian Education.

KEYWORDS: Technologies, Curriculum, Digital Information and Communication Technologies, Active Methodologies

INTRODUÇÃO

As tecnologias, frutos da Ciência, acompanham o desenvolvimento da civilização, e a construção histórica da humanidade afetando a cultura, os valores, as ideias e sobretudo os modos de produção da Sociedade. De acordo com Thomas Khun, a história da Ciência vem sendo construída em meio a descontinuidades e rupturas, isto é, revoluções. Os paradigmas oriundos das revoluções se constituem no campo onde a Ciência tem a possibilidade de trabalhar sem crises, até que uma nova descoberta negue o paradigma instituído e inicie uma nova crise, dando origem a novas pesquisas e assim a Ciência dá um salto, ocorre uma revolução.

Mudanças estruturais vêm ocorrendo vertiginosamente desde o século XX até a contemporaneidade no sec. XXI com reflexos na economia, política, na geopolítica, na cultura, na Sociedade como um todo; no que tange as tecnologias da informação e comunicação, estas corroboraram para a constituição do que se denominou Sociedade do Conhecimento. Estas mudanças influenciam diretamente a Educação lançando seus reflexos nas práticas administrativa e pedagógica da escola, nas formas de convivência, nos mecanismos de formulação e implementação de política educacional, nos critérios de alocação de recursos e nas situações de ensino- aprendizagem. Ademais, este contexto de influências lançou as bases para novos paradigmas nos procedimentos de avaliação, seja na esfera de sala de aula, ou institucional ou ainda como indicadores em nível nacional e/ou Internacional, que corroboram para a confirmação, ou não de todo um projeto educativo e delineamento de Políticas Públicas.

A difusão das TICs e TDICs em âmbito mundial proporcionou a constituição de infinitas possibilidades para a universalização do ensino, em resposta às demandas da população por formação. Nesta nova realidade que se descortina no séc. XXI, emerge um novo Renascimento, onde o contexto das inovações não muda mais apenas o que fazemos, mas principalmente o que somos. As interações sociais, a relação com o cotidiano, a vida em si mesma, as relações com o trabalho, a família, com o outro e com o planeta estão se modificando diante do novo paradigma. Os diálogos sobre a diversidade, sobre equidade e gênero, outrora relegados ao ostracismo retornam à discussão no seio da sociedade.

As influências dessas mudanças conjunturais têm a sua materialização em um novo currículo que emerge no seio da Educação. Entretanto, seria ingênua a ideia de que todas essas transformações no que tange ao currículo ocorrem sem os confrontos entre os discursos e a realidade.

É notório que as universidades, diante dos novos paradigmas postos, têm conduzido um número bastante expressivo de investigações acadêmicas voltadas para o currículo, com o intuito de compreender sua nova abordagem e o alcance desta na formação dos sujeitos. Neste artigo serão abordados especialmente as relações do currículo e a emergência das novas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação, atinentes ao contexto educacional brasileiro. Para tanto é necessário entender o currículo e descortinar seu panorama histórico, a partir das teorias do currículo e seus reflexos na constituição dos sujeitos. Em seguida entender o papel desempenhado pelas TDICs na Educação e finalmente suas relações com o currículo na atualidade da Educação Brasileira.

PANORAMA HISTÓRICO DAS TEORIAS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

A sociedade atual passa por uma crise de dimensões caóticas em termos de valores morais, princípios e parâmetros. Estamos diante de um milênio marcado por grandes e profundas mudanças em todos os setores. Portanto configura-se diante da sociedade uma situação complexa, permeada de grandes desafios, onde há necessidade de se entender, julgar e escolher novos rumos ou ainda de se construir novos valores e paradigmas. Urge também a necessidade de se definir um novo papel para a Educação nesta sociedade em intensa transformação.

Na atualidade, o papel da Educação, mesmo diante de intensas transformações, ainda tem se restringido à transmissão de costumes e informações às novas gerações. Percebe-se nitidamente um ciclo vicioso, onde os sujeitos são submetidos a uma Educação que os torna seres passivos diante do contexto em que se inserem e submissos às ideologias e imposições propaladas numa sociedade de classes marcadamente desigual. Nesta dinâmica replicam-se ideias e condutas uniformes, coibindo a autonomia. Rubem Alves (2012, p.35), de certa forma, sintetiza essa problemática quando pontua,

“Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como disse Fernando Pessoa: ‘Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.’”

Uma linha tênue entre formar para a autonomia ou para a submissão acompanha todo o processo que percorre o ato educativo e porque não especificar melhor, na constituição do currículo. Diante desta realidade, na contemporaneidade envolvida em acelerado desassossego social e intelectual, em que o próprio conhecimento cresce de forma astronômica, onde tudo muda ou se recria em curtos períodos de tempo, a Educação não pode continuar centrada apenas na transmissão de um pacote de conhecimentos ou de uma visão estabelecida; seu propósito não pode permanecer em um estado relativamente estático.

A institucionalização da Educação pública tem seus fundamentos nas propostas

e nos debates oriundos da Revolução Francesa, final do sec. XVIII, oriundos de pensamentos ambiciosos construídos num momento histórico de queda do velho regime absolutista e organização da sociedade burguesa capitalista, como um projeto pedagógico liberal da burguesia. A ideia de uma instrução pública, do serviço público, da obrigatoriedade do ensino, de gratuidade e a Educação laica se constituem em ecos desse período histórico, que acompanham a Educação contemporânea. É notório que a história da constituição da escola moderna demonstra que em primeira instância os objetivos convergiam para a construção das identidades nacionais, e a consolidação dos Estados numa perspectiva de viabilizar os consensos, a disseminação das ideologias da época e precipuamente estabelecimento do poder. Desta forma, este contexto pode ser entendido como um fenômeno mais ou menos hegemônico e universal nas sociedades capitalistas modernas, pois abarca precipuamente pelo menos duas características: uma dimensão política, onde contribui para a nacionalização e a outra como dimensão econômica intimamente relacionada com os meios de produção do regime capitalista. Com a internacionalização da economia, e desenvolvimento da história, a escola vem abrangendo novas funções no seio social além de preparar mão de obra especializada para o Mercado. Desta forma, pode-se entender que a escola reproduz o modelo de uma sociedade comandada pela Burguesia Nacional.

Na contemporaneidade, para além de uma formação voltada para o Mercado, a Educação deve preparar os sujeitos, como partícipes da construção histórica da sociedade, para o desenvolvimento de uma atitude dinâmica, atenta, crítica, autônoma, consciente e capaz de viabilizar mudanças, contemplando os níveis emocional, intelectual, social e estrutural; uma Educação voltada para a cidadania. Para que isso ocorra as mudanças na Educação requerem novas estratégias, com novas metas educacionais, diferentes objetivos de aprendizagem e ensino, novas leituras de contexto, e sobretudo uma nova compreensão de Homem e Mundo. Todas estas perspectivas encontram a sua materialização no Currículo. Segundo Giroux,

“No centro desta posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. O poder, neste sentido, tem um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento do que geralmente se reconhece. O poder, neste caso, como salienta Foucault, não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da “verdade”. Em outras palavras, “O poder não mistifica ou distorce simplesmente. Seu impacto mais perigoso é, sua relação definitiva com a verdade, os efeitos de verdade que ele produz.” (GIROUX, 1997, p. 31)

Este pensamento de Giroux impulsiona uma reflexão com foco na escola, local formal de ensino, onde o currículo materializa as concepções que o fundamentam. Em tempos de pós-modernidade, a escola, devido as características oriundas de um histórico fundamentado na lógica capitalista, se desconecta do real, segundo Bauman (1998), muito mais do que outros espaços coletivos na sociedade contemporânea.

Diante dessa configuração, pensar em uma escola que não conteste a realidade em que o sujeito está inserido na pós-modernidade, e ainda propale a ideia de preparo para vida constitui-se na manutenção do status quo imposto pela ordem hegemônica da classe dominante.

Diante desse panorama, na atualidade, Currículo se constitui em um dos assuntos mais imprescindíveis do campo de estudos da Educação e traz discussões polissêmicas. Tais discussões têm os seus fundamentos nas percepções de tempo, espaço, cultura e sobretudo História. Defini-lo simplisticamente significa atrelá-lo ao ato de eleger um certo número de disciplinas para a composição de um determinado curso. Percepções um pouco mais complexas apontam para a organização dos conteúdos curriculares, sua gestão, sua dinâmica vivenciada nas relações entre os sujeitos e o conhecimento. Ainda assim, a compreensão de currículo acaba assumindo uma noção reducionista pautada na eleição ou disposição de conteúdos. Segundo Santos (2004, p.418),

“A tentativa de programar, ordenar e encadear os processos de construção curricular tem seus fundamentos num modelo produtivo, que fragmentava o processo de produção, não aceitando mudanças ao longo do processo. Tudo isso estruturado por um conhecimento científico baseado nos princípios de “relação causa-efeito”, “separação entre sujeito e objeto do conhecimento”. A ciência moderna buscava os fatos independentemente da sua temporalidade e contexto histórico-cultural. A parceria entre capitalismo industrial e ciência moderna influenciou a concepção de currículo.”

O currículo, antes de qualquer discussão se constitui em uma prática social, haja vista, a gama de representações tão diferentes, onde se refletem concepções diversas, seja na Educação, na esfera social como um todo, nos âmbitos político e cultural. Essa diversidade está relacionada diretamente com as experiências teórico-práticas dos sujeitos que atuam e representam os diversos espaços de aprendizagem.

Compreender a trajetória do Currículo implica em entender seu fundamento teórico e conseqüentemente sua influência direta na formação dos sujeitos. Antes de tecer quaisquer delineamentos sobre teorias do currículo é necessário compreender no que consiste uma teoria. Um olhar simplista acerca desse assunto aponta a teoria como uma explicação da realidade irrefutável que o currículo é uma construção histórica e cultural, sendo remodelado ao longo do tempo, transformando suas definições.

Oriundas das ideias de John Franklin Bobbitt, na primeira metade do séc.XXI, as Teorias Curriculares Tradicionais, conhecidas como *teorias técnicas*, conceituavam as disciplinas curriculares como puramente mecânicas. Dessa forma o sistema educacional atrelado ao paradigma taylorista, uma adaptação do sistema industrial, replicava no espaço escolar a perspectiva de um ensino e aprendizagem homogeneizante desprovido de criticidade, em outras palavras produção em massa padronizada, sistematizada, semelhante à indústria. Assim, o currículo era compreendido como instrução mecânica composta por uma listagem de assuntos que obrigatoriamente deveriam ser ensinados pelos professores, num sistema de repetição e memorização

constantes praticadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo essencialmente se configurava como uma atividade burocrática, desprovida de sentido e centrada no professor como transmissor de conteúdos específicos, enquanto que os estudantes eram tabulas rasa esperando para serem preenchidas.

Em sua abordagem sobre os educadores como intelectuais, Giroux apresenta a teoria educacional crítica como estopim para as grandes transformações sociais. Segundo ele, esse posicionamento radical tem como objetivo desmascarar as ideologias dominantes que são perpassadas na escola, além de abrir um questionamento acerca da noção da escola como veículo de democracia e mobilidade social.

“(…) a teoria educacional crítica determinou-se a desvelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização. Em vez de aceitarem a noção de que as escolas são veículos de democracia e mobilidade social, os críticos educacionais problematizaram tal suposição.” (GIROUX, 1997, p.25)

Diferentemente das teorias tradicionais as Teorias Críticas se fundamentam nas concepções marxistas e no pensamento na Teoria Crítica, vinculada à Escola de Frankfurt, de Max Horkheimer e Theodor Adorno. Essas teorias também agregam a influência da Nova Sociologia da Educação, tendo como ícones Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Segundo esses autores, a Educação é compreendida como instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, sendo a escola o espaço onde notadamente isso se fortalece, tais concepções foram constituídas no seio da sociedade capitalista. O currículo, nessa esfera de pensamento, materializa os interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, a função precípua do currículo é o empoderamento do indivíduo numa estrutura crítica e libertadora, não se subordinando a um conjunto coordenado e ordenado de matérias. As práticas curriculares, nesse sentido, constituem-se em um amplo espaço de lutas no campo cultural e social.

Oriundas das décadas de 1970 e 1980, as Teorias Pós-Críticas são fundamentadas pela da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Dessa forma, a perspectiva pós-crítica, semelhantemente às Teorias Críticas, combateu as teorias tradicionais, porém ultrapassaram as questões de classe tendo como foco principal a formação do sujeito.

As Teorias Pós-críticas se propõem a compreender não apenas a realidade social como um todo, mas as particularidades, tais como os estigmas éticos, étnicos e culturais, tais como a orientação sexual, etnia, gênero, enfim, a diversidade e subjetividade. Por este motivo, estabelece um confronto direto contra a opressão tudo que causa dano aos grupos semanticamente marginalizados; lutando pelo direito de todos à inclusão no meio social. Consideram o currículo tradicional como o legitimador dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Dessa forma, busca além de informar ao estudante no seio da escola proporcionar a compreensão deste e respeito à alteridade e diversidade. Ademais, numa visão pós-estruturalista, o currículo passou

a considerar que não há apenas uma forma de conhecer, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, isto é, ele é mutável e se transforma adquirindo novos sentidos, nos diferentes tempos e lugares. O conhecimento científico nessa perspectiva não é mais absoluto, mas seguindo os paradigmas de Khun sofre uma dinâmica dialética de construção e desconstrução, renovação.

Segundo Silva (2004, p.11), “a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede.” Em se tratando do currículo, pode-se conjecturar, que este seria uma realidade a ser desvelada por uma teoria, isto é, o currículo em si precederia a teoria, sendo que esta não sobreviveria sem ele, estando imbricada e responsável por sua evolução.

Diferentes correntes pedagógicas tem sido responsáveis pela evolução do conceito de currículo na educação e suas transformações, dinâmica e suas funções, entretanto se constitui em um fato

Conforme apresenta Santos (2004, p.419) acerca das contribuições das Teorias Pós-Críticas para o currículo agregando a importância das tecnologias no mundo moderno,

“As diversas abordagens convergem no tratamento do currículo para além do “conjunto de matérias”. O currículo apresenta-se como uma rede de relações complexa e interativa que articula os “nós” da prática dos espaços de aprendizagem com os “nós” dos arranjos sociais, econômicos, culturais e políticos. Em outras palavras, temos uma implicação mútua entre escola e sociedade. Por estarmos envolvidos numa sociedade cada vez mais estruturada pelas tecnologias de comunicação e de informação, é fundamental percebermos como o paradigma digital vem também influenciando as práticas curriculares na construção de novas formas de trabalhar e aprender no mundo contemporâneo.”

O primeiro passo para a organização de um esquema de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz está na valorização da diversidade de classes sociais, culturas, individualidades e habilidades.

Na Sociedade do Conhecimento todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social.

Dessa forma urge uma nova organização do currículo, a fim de sair da mesmice de séculos para adaptar-se às mudanças alterando de maneira radical as concepções de aprendizagem. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando são integradas dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.

TECNOLOGIAS INTEGRADAS AO CURRÍCULO: O PAPEL DA ESCOLA

No final do século XX e início do XXI, uma nova redefinição de espaço-tempo emerge a partir da denominada Quarta Revolução Industrial, onde as relações entre

o Homem e as Tecnologias acentuaram a sua proximidade como nunca dantes, de maneira que o computador, “[...] símbolo da era da informação, pensa em nano segundos, em milhares de microssegundos. Junto à nova tecnologia das comunicações, ele introduz um marco espaço-tempo radicalmente novo na sociedade.” (LEVY, 2000, pp. 49 - 50). Essa redefinição espaço-temporal altera e, ao mesmo tempo, é resultante das transformações sócio-políticas e econômicas na atualidade.

As mudanças produzidas pela tecnologia e por sua vez no mundo do trabalho impõem a necessidade da Educação continuada, ASSMAN e SUNG (2000, p14), afirmam que:

“A educação se transformou na tarefa social emancipatória mais significativa [...] para crescermos na atividade de inovar formas e maneiras de educar, devemos juntar as competências sociais requeridas pelas atividades profissionais mais variadas e as novas atividades que inventarmos com a sensibilidade social necessária para a construção de um mundo no qual caibam todos. Vamos estar refletindo juntos sobre o sonho de unir formação de profissionais competentes com a sensibilidade ética de seres solidários. [...] seres humanos que entendam que a felicidade dos outros faz parte de sua própria felicidade. ”

Desde a segunda metade do século passado, Freire já lançava as bases do que os documentos oficiais da política educacional brasileira apresentam como vanguarda no destaque as novas competências para ensinar. Seu pensamento está enraizado na categoria do “ser”, enfatizando o homem como um ser de relações. Essa relação dialógica do homem com o mundo envolve uma relação de compromisso, superando a postura de mera inserção física como ser-no-mundo. Para ele,

“A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque homens e mulheres se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em Educação.” (FREIRE, 2000, p. 40)

Ainda segundo Freire (1997, p. 154) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

São objetivos da Educação na atualidade além da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, também a preparação do educando para interagir tanto com o mundo físico/relacional, como neste outro mundo, o digital, e fornecer subsídios para que possa ter autonomia. Assim, não se pode imaginar que ao introduzirem-se novas linguagens comunicacionais e tecnológicas seja possível perpetuarem-se velhos paradigmas nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, visto que urge a necessidade de profundas mudanças na cultura do ensino superior. A qualificação profissional constitui-se num dos principais caminhos na elaboração e sistematização do conhecimento, além da promoção da pesquisa em busca por maiores informações, passando, fundamentalmente, pela formação que

deve capacitar os futuros professores para emprego dos recursos técnicos das TICs e TDICs, nas suas atividades profissionais propiciando questionamentos acerca de suas repercussões e implicações no cotidiano.

Ressalte-se que inclusão digital não é sinônima de laboratórios equipados com computadores ligados à Rede, mas ao uso consciente e a aprendizagem da autonomia.

As mudanças nos valores que se desfazem e/ou se modificam, a dissolução das fronteiras e descentralização das ideias, trazem com isso, diferentes implicações sociais em que emergem novas formas de participação dos cidadãos, sensibilização, tornando os indivíduos cada vez mais aptos a questionar, intervir e exercer de forma autônoma a apropriação das novas ferramentas tecnológicas. Das relações proporcionadas pelo domínio dessas ferramentas emerge a cumplicidade necessária para a dinâmica cotidiana.

Diante deste contexto emerge também a importância de se elaborarem materiais didáticos condizentes dinâmica do recurso a ser utilizado. Não se trata de simplesmente trocar o quadro negro pela tela do computador ou tablet, mas da construção de abordagens desafiadoras tais como ocorrem na modalidade Educação a Distância, onde o educando é constantemente desafiado a buscar o conhecimento e desenvolver formas de expressão do saber adquirido, seja via as redes sociais, nos ambientes virtuais de aprendizagem, blogs, entre outras formas, sem esquecer os meios mais formais consolidados, os quais foram repaginados. Trata-se do uso consciente e criativo das tecnologias e do ambiente virtual à disposição com a finalidade de educar, encurtar distâncias e enriquecer o conhecimento. Tais estratégias podem e devem ser utilizadas nas formas presenciais de Educação, como vem ocorrendo em algumas instituições de Educação básica e superior brasileiras.

Possibilidades de uso das TDICs no contexto educacional brasileiro, dentro de um conjunto de ações e intenções, são concebidas por meio do currículo: um documento, com especificações de temas e conteúdos, que expressam o movimento pedagógico de sala de aula e do professor, mas que pode ir mais além, e abranger outros movimentos.

De acordo com Sacristán (1995, p. 86), “o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência em um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar”.

Conforme as diretrizes Internacionais, concebidas no Fórum de Incheon (UNESCO, 2016), que orientam as Reformas Educacionais e em consequência as Políticas Públicas para a Educação Brasileira, o currículo deverá ir além de promoção do acesso ao conhecimento qualificado, fomentando uma educação de qualidade e inclusiva, que valorize a diversidade étnico-racial, fundada nos valores de cidadania e instituída como valor social, bem como gerar a equalização de oportunidades entre diferentes, permitindo a integração e participação nas discussões prioritárias; sendo estas as características inexoráveis da Educação. Tendo o Letramento em Tecnologias

Digitais como condição imprescindível para a formação dos sujeitos no sec.XXI. Entretanto, é notório que subjaz ao discurso propalado a emergência das ações com vistas à manutenção do Capital, dessa forma cabe aos profissionais da Educação desenvolverem práticas, que valorizem o sujeito histórico e preparem para além do Mercado, mas sobretudo, para o exercício da autonomia, criticidade e transformação social.

Implementado em 2010 o projeto federal denominado “Um computador por aluno” (UCA), sob a coordenação do ProInfo, objetivou a utilização de computadores nas escolas estaduais e municipais. Para tanto foram disponibilizados laptops educacionais, que poderiam ser levados para os lares pelos alunos, com a finalidade de uso também pelas famílias, uma forma de favorecimento da inclusão digital. Outro programa com vistas à expansão da integração das TICs no Brasil foi o Banda Larga nas Escolas (PBLE), que possibilitou a distribuição de tablets a professores no âmbito do Proinfo Integrado. As TICs e TDICs são importantes, pois ao proporcionarem o acesso às ferramentas tecnológicas facilitam a aprendizagem.

De acordo com Bento Duarte da Silva, (2008) o sucesso da integração das TDICs na proposta curricular da escola depende de três fatores:

“1. A tecnologia deve estar integrada no projeto curricular; 2. É necessário existir convergência entre o conhecimento pedagógico e o pensamento do professor, ou seja, a formação do professor deve atuar em três dimensões: a tecnológica (manipulação das TIC), a expressiva (domínio das linguagens de cada TIC) e a pedagógica (conhecimento integrado ao currículo escolar). 3. É preciso adotar uma política de renovação pedagógica na escola, com mudanças na filosofia da escola, uso de projetos interdisciplinares, criação de bibliotecas digitais, de centros de recursos, de apoios pedagógicos, de ampliação e reformas arquitetônicas, contratação de pessoal tecnicamente qualificado para dar suporte.”

A integração da tecnologia à grade curricular favorece a expansão do currículo e o envolvimento dos professores na dinâmica do processo ensino e aprendizagem, pois favorece a interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados, incluindo a diversidade cultural. O desenvolvimento de um currículo pautado nas TDICs, permite a identificação dos caminhos percorridos ao longo do ensino e o acompanhamento global do processo de aprendizagem, propiciando a recuperação de trajetórias, revisão de narrativas, tendo o conhecimento delineado de forma consistente e significativa em sua construção.

Neste panorama, emergem as mudanças no paradigma educacional, onde as relações dos atores no que diz respeito ao processo de aprendizagem passa a ser distribuída, isto é, em interdependência entre professor e aluno e personalização do processo; alavancando a colaboração entre os pares, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, inovação e pensamento focado na resolução de problemas. Ressalte-se também, que a escola não é mais o único local onde a aprendizagem formal acontece, outros ambientes também estão a serviço da formação dos sujeitos, entre eles o ambiente virtual.

Assim, podem-se elencar como principais mudanças de paradigmas na Educação diante do contexto das últimas décadas:

- A emergência da Educação contínua, onde já não há um padrão de idade para início ou término da formação, mas uma continuidade. Em função disso surgem com maior força a Educação de Adultos e as Universidades Corporativas;
- Educação Fragmentada: no sentido de que a informação está em constante movimento e os indivíduos estão expostos a uma gama incontável de conteúdos provenientes de inúmeras fontes e dispositivos interconectados. Sendo assim, o ambiente informacional, outrora linear transformou-se em hipertextual e complexo. Desta forma, os processos educacionais necessitam, nesta circunstância, considerar a multiplicidade de plataformas para disseminar os conteúdos de modo transmidiático;
- Educação distribuída: a distribuição, colaboração e conexão de informações geram a cultura do chamado social learning, isto é aprendizagem social ou grupos colaborativos de aprendizagem. Trata-se da intensificação da inteligência coletiva propalada por Levy (1999);
- Educação personalizada: devido a disponibilidade da informação em qualquer tempo/espaço propicia aos indivíduos a possibilidade de acesso personalizado, isto é, levando em conta as dificuldades e necessidades individuais conduz a uma aprendizagem personalizada, assíncrona e disponível de forma ininterrupta;
- Aprendizagem ativa: oriunda principalmente da disseminação das tecnologias proporciona uma aprendizagem participativa, ativa independentemente de tempo/espaço. Dessa forma, os conteúdos e práticas necessitam ser pensados de forma a favorecer a autonomia do educando, sendo o professor o arquiteto do processo e portanto desempenhando um papel importantíssimo na mediação e orientação do saber; sendo então o instigador e inspirador dos educandos;
- Estudantes híbridos: trata-se da união humano e TDICs, onde o foco deixa de ser a memorização sem sentido, para a articulação dos conteúdos. Dessa forma, o ambiente educacional formal necessita abraçar as TDICs como ferramentas de extensão das capacidades humanas e plataformas de colaboração para a aprendizagem;
- Professor como Interface: imprescindível na dinâmica educativa, o professor se constitui em interface orientadora na imensa gama de informações à disposição nos meios virtuais. O professor filtra e valida as informações à disposição na Rede, proporcionando a reflexão, análise, construção de significados e visão das realidades. Entretanto, urge que este profissional tenha consciência do modelo informacional e social desapegando-se dos modelos tradicionais, entretanto conservando a criticidade, autonomia e visão e contexto. Ao estabelecer este novo vínculo entre o aluno e o conhecimento, o professor estará libertando-o do papel de receptor passivo, transformando-o em agente. É importante ressaltar que no docente também ocorrerá uma mudança radical, pois estará transpondo o papel de portador de conhecimentos estáticos e assumindo a posição de agente transformador. Tudo isso ao mesmo tempo em que se torna também um aprendiz.

A concepção epistemológica vigotskiana concebe a interação, não como uma sequência linear, mas como um processo dialético, numa dinâmica que supera a ação do sujeito sobre o objeto ou do objeto sobre o sujeito, passando a uma ação de interação entre ambos; além disso, trata-se de um processo sociocultural.

Por este motivo na visão de Gadotti (2003, p. 32), devido os avanços das novas tecnologias, “elas precisam ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como ser humano em um mundo sustentável”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Educação um tratado seria muito pouco para uma análise das condições em que a mesma se encontra. Nas últimas décadas um dos traços que têm marcado a sua presença nas discussões sobre a Educação consiste no descontentamento generalizado com o ensino ministrado na educação básica. Não há correspondência entre a teoria e a prática, entre o sonho e a realidade que se apresenta, entre o que se efetiva em termos de qualidade do ensino. Há sim uma preocupação crescente com os números obtidos de uma forma nem sempre transparente, enquanto que na realidade está-se formando analfabetos funcionais que pouco ou quase nada conseguirão compreender acerca do contexto que circunda.

Entretanto, não basta entender a situação em que a educação se encontra, há que se pensar e praticar formas tais que em longo prazo possam reverter a situação que subjaz o nosso contexto. Tal contexto não se prende apenas a situação do ensino público, mas também ao ensino privado. Compreenda-se a Educação como construção do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber, o qual envolve não somente o conhecimento científico ou técnicas construa a própria história. Dessa forma é justo admitir que a escola deva encaminhar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social.

A dimensão individual diz respeito à divulgação do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de gerenciar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos, confirmar os valores éticos e morais tão indispensáveis para a sua interação no meio social; em síntese, trata-se de educar para a vida. No entanto devemos considerar que a escola tem tido grandes dificuldades em cumprir essas metas principalmente devido à inversão de valores tão presente na atualidade. Por sua vez, a dimensão social está atrelada à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação seja produtora e concorra para a construção de uma ordem social mais adequada a um viver digno (direito de todos – conforme está escrito em nossa constituição). Assim, pode-se dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na Educação para a Democracia.

Neste cenário, a inserção das tecnologias na Educação emergem na sociedade atual como um caminho relevante e promissor. Mas, a sua utilização e aplicação das TDICs, no contexto complexo das instituições de ensino, incluindo todos os seus sujeitos (professores, alunos, pais, funcionários e comunidade), não é uma tarefa tão simples assim. Há uma intenção, um currículo a ser considerado, há teorias a serem estudadas, há uma formação profissional a ser buscada.

“A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social.” (Almeida & Valente, 2012)

Considerando que os indivíduos não podem se dissociar da vivência em Sociedade, não há como entender uma Educação de qualidade que não leve em conta os fins sociais da escola, o que, em última análise, pressupõe educar para a democracia, para além de uma formação egoística do consumidor que tem direitos. A participação constitui-se na maior expressão da cidadania, dessa forma, a participação ativa torna o indivíduo mais que titular dos direitos, um coparticipante na construção dos mesmos. Diante disso emerge a importância e a responsabilidade da escola como instrumento de efetiva formação do cidadão atuando da construção de um Currículo e um Planejamento que encaminhe suas ações para uma autêntica formação do democrata. Há pelo menos três elementos básicos imprescindíveis na tarefa de educar para uma atitude democrata, são eles: a formação intelectual e a informação, a formação moral e a educação do comportamento, este último pressupõe a constituição de hábitos de tolerância diante do diferente e/ou divergente, respeito à alteridade, também a aprendizagem da cooperação ativa com o interesse no bem comum.

Na afirmação de Gramsci “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo.” (Gramsci, 1978, p. 137)

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. de, & Valente, J. A. (2012). **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(3), 57–82. <https://doi.org/ISSN 1645-1384>

Almeida, M. E. (2000). (Vol. 2). **Prolinfo: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED.

Brasil. (2013). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC.

Freire, P. (2003). (36ª ed.). **Pedagogia do Oprimido**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2003). **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido**. Novo Hamburgo:

FEEVALE.

Giroux, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** (Introdução: Os professores como intelectuais) Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas.

Gramsci, A. (1978). (2.ed). **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Assmann, H. & Sung, J. M. (2000). **Competência e sensibilidade solidária: educar para esperança.** Petrópolis: Vozes.

Lévy, P. (1999). **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola.

Lévy, P. (2000). **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2000.

Lima, L. O. de. (1973). (3 ed). **O impasse na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.26

Moran, J. M.; Masetto, M. & Behrens, M. (2008). (15ªed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2008.

Sacristán, J. G. (1995). **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Atrmed.

Santos, E. O. dos. (2004). **Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto.** Revista da FAEEBA, v. 13, n. 22, p. 417-430.

Silva, B. D. (2008). **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo –repercussões e exigências na profissionalidade docente.** In: Flávio, A. M. & Macedo, E. (coords.) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.** Porto: Porto Editora.

Silva, T.T. da. (2003). (2ed) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. (2016). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação.** Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>

Whitehead, Alfred North (1929). **Fins da educação e outros ensaios.** São Paulo, Nacional, 1969

AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA

Aline de Carvalho Moura

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –
UFRRJ

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

CURRICULAR CHANGES IN PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL AND CONCERN WITH HUMAN TRAINING

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns apontamentos sobre a preocupação com uma formação para além do Enem, para alunos do Ensino Médio, a partir de uma discussão sobre a formação humana em prol de um pensamento que ultrapasse o discurso de meritocracia e quantitativismo que cercam estes alunos. Dentre as disciplinas do currículo do Ensino Médio, optou-se por desenvolver a discussão sobre a formação humana integral, a partir da Educação Física, pois apresenta um ambiente favorável de aproximação com o aluno, propício para trabalhar o conteúdo voltado para a cultura corporal, e abordar os temas transversais considerados importantes para a compreensão de mundo. Nesse sentido, foi feito um estudo a partir das mudanças curriculares desenvolvidas no Ensino Médio do Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro/ Brasil, onde foram implementados os temas transversais propostos pelo PCN, em uma perspectiva na qual a formação acadêmica e a formação humana integral andem juntas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Física. Ensino Médio. Formação humana.

ABSTRACT: This paper aims to present some notes about the concern with a formation beyond the Enem for highschool students, starting from a discussion about the human formation in favor of a thought that surpasses the discourse of meritocracy and quantitativism that surround these students. Among the disciplines of the curriculum of High School, it was decided to develop the discussion about the integral human formation, from the Physical Education because it presents a favourable environment to approach the student with, propitious to work the content directly related to the body culture, and to address cross-cutting issues considered important for worldwide understanding. In this sense, a study was made based on the curricular changes developed in the High School of the Santos Anjos College - Rio de Janeiro / Brazil, where the transversal themes proposed by the PCN were implemented in a perspective in which the academic formation and the integral human formation walk together.

KEYWORDS: Curriculum. Physical Education. High school. Human formation.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns apontamentos sobre a preocupação com uma formação para além do Enem, para alunos do Ensino Médio, a partir de uma discussão sobre a formação humana. Dentre as disciplinas do currículo do Ensino Médio, optou-se por desenvolver a discussão sobre a formação humana integral, a partir da Educação Física, pois apresenta um ambiente favorável de aproximação com o aluno, propício para trabalhar o conteúdo voltado para a cultura corporal, e abordar os temas transversais considerados importantes para a compreensão de mundo.

Este artigo trata de uma discussão já apresentada no III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares: Educação, Formação e Crioulidade, que aconteceu na Cidade de Praia em Cabo Verde, em julho de 2017, cujo objetivo era abordar algumas problemáticas entre as questões curriculares e o processo de formação. No intuito de dialogar com os processos de formação e com a forma como são trabalhados na contemporaneidade, foi feito um estudo a partir das mudanças curriculares desenvolvidas no Ensino Médio do Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro/Brasil, onde foram implementados os temas transversais propostos pelo PCN, em uma perspectiva na qual a formação acadêmica e a formação humana integral caminhem juntas.

A Educação Física Escolar carrega uma luta histórica para legalizar e legitimar sua permanência e importância no currículo escolar. Historicamente, a Educação Física sempre foi utilizada como instrumento de propagação dos ideários hegemônicos, onde o processo de formação humana volta-se para um determinado fim que corrobore com as necessidades e demandas da sociedade. Por muitos anos, ela teve uma posição de destaque nas escolas, pois seguia um padrão esportizador garantida no projeto governamental dominante. Entretanto, diversas foram as mudanças nas diretrizes econômico-sócio-políticas no país, e conseqüentemente, nos processos educacionais, fazendo com que a disciplina perdesse seu papel de destaque, passando a ocupar uma posição periférica nos currículos escolares.

Na contemporaneidade, o novo processo de formação humana se apresenta com base em uma demanda de novas habilidades e competências necessárias às novas tecnologias e novas formas de organização de trabalho. Dentro dessa visão onde o objetivo é atender as novas concepções de formação para o mundo do trabalho, a Educação Física ficaria relegada a um plano distante desse processo, uma vez que esta não contribuiria, de imediato, para o ideário mercantil que rege o projeto de sociedade vigente. Nesse sentido, Eunice Trein (2000) afirma que, em sua essência, com base nas novas demandas da sociedade, estamos imersos em um processo onde destaca-se “uma série de habilidades intelectuais em detrimento das habilidades motoras” (p.03).

Se pensarmos em que se baseiam as competências e habilidades podemos

entender a Educação Física como uma disciplina que não se enquadra nesse processo, uma vez que, a priori, ela é, historicamente e hegemonicamente, tratada e entendida a partir de sua dimensão física. Entretanto, ao contrário do que se pré conceitua como sendo a Educação Física Escolar, temos através de um dos principais projetos do governo, no que diz respeito aos processos educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a afirmação e justificativa para esta disciplina que ganha importância devido as contribuições para a demanda de novas competências para a sociedade contemporânea.

No intuito de desmistificar o papel limitante que a Educação Física teria no ambiente escolar, o PCN busca apresentar contribuições que contemplem a complexidade desta disciplina, tirando o olhar estritamente fisiológico, trazendo para o centro na questão, o corpo, que se relaciona dentro de um contexto sociocultural, e inclui, os contexto econômicos e políticos, abordando os conteúdos desta, como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Com isso, essa proposta entende a Educação Física como cultura corporal (BRASIL, 1997). “Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta” (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse sentido, a partir da riqueza de possibilidades que a Educação Física apresenta, é tarefa desta disciplina garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuindo para a construção de um estilo de vida pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente; oportunizando para todos os alunos desenvolvimento pleno de suas potencialidades físicas e intelectuais, de forma democrática e não seletiva, vislumbrando o aprimoramento do aluno como ser humano (BRASIL, 1997).

2 | O ENSINO MÉDIO EM MEIO ÀS PROPOSTAS DO GOVERNO

Nesse momento do texto iremos apresentar, mesmo que de forma pontual, algumas diretrizes governamentais que de forma direta e/ou indireta, influenciam nos objetivos dos processos educacionais, desde os mais gerais até os mais específicos, com foco específico no Ensino Médio, último ciclo que encaminha o estudante para o mercado de trabalho. Mas como esse aluno precisa sair do Ensino Médio e com que bases? Para isso, pensamos ser necessário fazer alguns apontamentos sobre as propostas governamentais mais relevantes, em nosso entendimento, para essa discussão.

No contexto brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, os debates no campo da educação foram marcados por uma polarização entre críticos e defensores das reformas políticas e econômicas implementadas pelo governo. A partir desses debates, foram sendo criadas e implementadas novas políticas de direcionamento para

a base nacional de educação, para todos os ciclos da educação básica, começando na Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até chegar ao Ensino Médio, foco de análise deste trabalho.

Segundo o PCN (BRASIL, 1997), o Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento e sistematização do conhecimento. Uma vez que este trabalho trata, de forma mais específica da área de Educação Física, vamos nos deter a falar sobre a área em que esta disciplina está inserida, ou seja, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O PCN tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta do Ensino Médio, na qual a diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 15/98, ambas tendo como referência a perspectiva de criar uma educação média com identidade, que atenda não só as expectativas da formação escolar, mas que seja capaz de preparar o aluno para o mundo, de forma integral (BRASIL, 1997).

A LDB de 1996, consagrou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, bem como a preparação técnica para o trabalho, assegurando uma formação geral. Nesse momento, podemos perceber a intenção de imprimir à esse nível de ensino, uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida, em tese, para todos.

A proposta não tem o intuito de limitar os conhecimentos a serem aprendidos, mas definir os caminhos para que o aluno desse nível de ensino possa seguir com seus estudos e participar de forma ativa e crítica da vida social. Por isso, deve compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização e estruturação cognitiva da realidade pela construção de significados, expressão e comunicação, uma vez que toda linguagem carrega uma visão de mundo.

Em consonância com as direções indicadas pela legislação na área, podemos observar que algumas políticas recentes na área educacional vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do Ensino Médio, no intuito de valorizar a reflexão e a difusão de experiências que estejam direcionadas a construir, para esse nível de ensino, uma nova concepção e uma nova organização curricular, mais coesa às mudanças em nossa sociedade e às demandas da sociedade contemporânea.

Dentre as políticas mais recentes iremos nos deter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017.

A defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, mas ganharam folego, principalmente na década de 1990. Segundo Macedo (2014), as articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, mesmo que a Lei, propriamente dita, não tenha indicado a necessidade de tais normatizações:

A LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria. A menção à Base Nacional Comum se associou à discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais que se seguiu à promulgação da Lei. “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” figurava entre as competências da União pelo artigo 2º da LDB (MACEDO, 2014, p. 1532).

A Base Nacional Comum Curricular desde suas discussões iniciais ou suas primeiras proposições, já em 2009, com o lançamento do Programa Currículo em Movimento, cujo objetivo era elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio, bem como criar documento norteador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil, era movida por interesses diversos, tanto público quanto privado, na luta por fixar sentidos as designações próprias para um ideal de educação de qualidade.

Segundo Macedo (2014), dentro do debate sobre o BNCC, existem quatro sentidos que são mais frequentes nas discussões: conteúdos (poderosos, socialmente elaborados e significados); direitos de aprendizagem; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação. Em meio a esses sentidos, é importante salientar que dentro desse debate, um dos pontos postos em destaque é que o professor, apesar dos direcionamentos propostos pelo governo, mantenha a autonomia sobre seu trabalho docente, uma vez que apenas são estabelecidas metas em relação ao controle dos resultados desse trabalho, visando assegurar a ‘qualidade da educação’.

Entendemos aqui, como norte para posterior reflexão, uma vez que não é esse o ponto central de discussão deste trabalho, que a BNCC tenta estabelecer de forma pontual e objetiva os padrões curriculares comuns para que sejam capazes de traduzir as expectativas de aprendizagem do aluno de uma maneira geral. Segundo Cleuza Repulho apud Macedo (2014), a Base Nacional Comum Curricular vai provocar a reorientação nos processos, pois hoje, é a avaliação quem determina o currículo, uma vez que a maioria das redes trabalha com os descritores da prova Brasil e em cima disso, desenvolve os seus projetos político pedagógicos. A avaliação não pode ser o centro, o centro tem que ser a aprendizagem.

No que diz respeito a eterna busca por uma ‘educação de qualidade’, desde que sirva aos interesses e demandas da sociedade contemporânea, temos recentemente a última ‘pérola’ do governo para a suposta melhoria no Ensino Médio: a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017:

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Foi publicado, no dia 17 de fevereiro de 2017 o texto final da Reforma do Ensino Médio, no Diário Oficial da União. Com a Lei 13.415, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas matemática, língua portuguesa e inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Dessa forma, o currículo ficará dividido em duas partes. Uma primeira será comum a todos os estudantes e outra dividida no que o Artigo 36 da referida lei chama de “itinerários formativos”, que se desdobram em: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Dentro desse novo modelo de ensino onde tudo aparece e é apresentado de forma líquida e diluída, o texto também informa que a Base Nacional “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, logo, esses campos não são chamados de disciplinas, e também aparecerão diluídas em outras disciplinas. O mesmo vale para áreas como geografia, história e química, que também ficarão diluídas nesse itinerários formativos.

Muitas têm sido as polêmicas que giram em torno dessa posição do governo, principalmente, por ter sido feita por meio de Medida Provisória, sem debates com público alvo como professores, alunos, especialistas e sociedade. O governo justifica a Reforma a partir da necessidade de mudar o Ensino Médio devido a falta de interesse do jovem pela escola, no modelo atual.

A preocupação que é levantada neste trabalho é que em meio a todo investimento com os novos modelos educacionais que, a priori, pensam um educação de qualidade, mesmo que presa aos padrões, meritocráticos, quantitativistas e produtivistas próprios desse modelo de sociedade, o aluno ainda encontra-se perdido em meio aos números que regem sua vida, principalmente no último ano do Ensino Médio, pois afinal, esse é o último ano para o resto de suas vidas, já que sua formação sempre esteve pautada em uma preocupação com o mercado de trabalho e o cunho utilitário de sua formação. Nesse cenário onde, de fato, estaria a preocupação com a formação humana integral desse aluno?

3 | A PREOCUPAÇÃO COM O CURRÍCULO E A FORMA COMO CHEGAR AO ALUNO: UMA EXPERIÊNCIA QUE VEM DANDO CERTO

Dentro do modelo atual de educação, não são os números, estatísticas e receitas prontas que vão interessar de fato ao aluno. A educação precisa de uma preocupação além das classificações, além do Enem, além dos padrões impostos.

Não se trata de deixar de lado as preocupações próprias para o Ensino Médio, que dentre suas funções, prepara para o mercado de trabalho, mas que para além disso, deveria preparar para o mundo, com um olhar baseado na formação humana integral.

Com um direcionamento voltado para o interesse do aluno, pensamos em trabalhar com uma área rica de possibilidades em relação às formas de aproximação com o aluno. Dentre as disciplinas do currículo do Ensino Médio, optamos por desenvolver a discussão sobre a formação humana integral, a partir da Educação Física, pois apresenta um ambiente favorável de aproximação com o aluno, propício para trabalhar o conteúdo voltado para a cultura corporal, e abordar os temas transversais considerados importantes para a compreensão e reflexão sobre o mundo.

Nesse sentido, faremos uma discussão a partir das mudanças curriculares desenvolvidas no Ensino Médio do Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro/Brasil, onde foram implementados os temas transversais propostos pelo PCN, em uma perspectiva na qual a formação acadêmica e a formação humana integral andem juntas.

Pensar uma educação para a formação humana integral requer que a escola possibilite ao aluno discutir e refletir sobre questões sociais, dentro de uma visão crítica. Nesse sentido, a inclusão de problemáticas sociais no currículo escolar torna-se fundamental para uma educação preocupada com o mundo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca que as propostas curriculares específicas do Ensino Médio buscam a articulação dos conhecimentos dentro de um processo constante de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, estabelecendo o crescimento integral do aluno, na medida que inter-relaciona disciplinas e áreas do conhecimento dentro de um contexto, onde a Educação Física é parte integrante e importante da proposta político pedagógica da escola. Segundo Coll (1998), o que, de fato, importa, é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem:

Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentidos se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização (COLL, 1998, p.14).

Os temas transversais quando apresentados e debatidos em sala de aula, são de suma importância para o processo de formação humana integral do aluno e na formação da cidadania. Reconhecemos que a tão sonhada transformação social não se dará pela escola, mas também através dela. Por isso, a inclusão dos temas

transversais e a importância da abordagem de questões sociais na escola, em especial na Educação Física, são tão importantes, pois estes permitem aos alunos fazerem uma leitura do mundo e uma interpretação da realidade em que vivem.

Os temas transversais e a Educação Física como propósito para uma formação integral só podem ser pensados através de premissas pré estabelecidas nas bases curriculares que a escola toma a seguir. Nesse sentido, é necessário que a escola destaque a função social da Educação Física a partir de uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político pedagógico amplo, de modo que esse projeto represente uma intenção e ação deliberada em prol de uma construção maior. Segundo o Coletivo de Autores (1992), essa construção maior estaria ligada ao eixo curricular que delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. Logo, é o currículo que irá traçar os caminhos e conseqüentemente os desenvolvimentos e avanços que a escola tem como meta:

Originária do latim *curriculum*, currículo significa corrida, caminhada, percurso [...] Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social, desenvolvendo determinada lógica [...] A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Foi pensando no papel importante que uma boa base curricular desempenha no processo de formação dos alunos, que uma nova proposta de currículo para o Ensino Médio em Educação Física foi discutida e desenvolvida no Colégio dos Santos Anjos-Rio de Janeiro/Brasil.

O Colégio dos Santos Anjos se orgulha em desenvolver práticas pedagógicas que encaminham os educandos à construção e a participação em uma sociedade mais justa e humana. Esse projeto de educação já percorre uma longa caminhada de amor, com dedicação e sucesso, pois são 124 anos preocupados com a educação e suas relações com as mudanças da sociedade. O mundo muda, a sociedade muda, o sujeito muda, e o Colégio dos Santos Anjos vem acompanhando essas mudanças para a formação de educandos mais humanos, críticos e, verdadeiramente, comprometidos.

Com base em um projeto de educação que caracteriza-se pela busca constante de uma formação integral e equilibrada, o Colégio dos Santos Anjos, ao longo dos anos, trabalha a 'Serviço da Vida por Amor', mantendo seu compromisso histórico com a qualidade do processo educacional. Essa tradição se cumpre e se renova com um ensino de qualidade que atua nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, uma dessas áreas, a Educação Física, faz valer seus esforços em prol de uma educação embasada em valores de ética, justiça, respeito, responsabilidade e trabalho em equipe, não só através das aulas enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar, mas também, através de debates que relacionam a disciplina com outras áreas do conhecimento.

Entendendo a disciplina de Educação Física como parte integrante da complexa

rede de conhecimentos que são trabalhados no Ensino Médio, optou-se por enquadrar a proposta dos temas transversais atrelada aos conteúdos próprios da cultura corporal, a fim de criar as condições necessárias para transmissão, assimilação e trocas de conhecimento, de modo que o aluno seja capaz de refletir, criar e recriar novas significações dos conhecimentos e sabers sistematizados pela escola, com o intuito de dominá-los de forma, verdadeiramente, crítica e útil para seu processo de formação. Como afirma Libâneo apud Coletivo de Autores (1992) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (p.31).

Nessa nova proposta de currículo pensada para o Ensino Médio em Educação Física no Colégio dos Santos Anjos – Rio de Janeiro, os temas transversais foram repensados e resignificados no intuito de contribuir para que os alunos tenham uma visão mais ampla das possibilidades da disciplina em si, bem como apresentar a relação desta disciplina com as outras disciplinas curriculares, a partir de um olhar interdisciplinar, e o principal, ajudar a organizar, de forma clara, uma visão de mundo que faça sentido para seu processo de formação.

A divisão dos temas trabalhados por etapas, ao longo do Ensino Médio, além dos conteúdos da cultura corporal, como jogos, esporte e dança que já eram trabalhados, ficou distribuído da seguinte forma:

- 1ºano Ensino Médio: A influência do esporte de alto rendimento no cenário escolar (Esporte na escola e Esporte da escola); Ritmo e brasilidade (pluralidade cultural); Meio Ambiente.
- 2ºano Ensino Médio: Violência no esporte; Esporte e influência midiática; Alimentação saudável e bem-estar.
- 3ºano Ensino Médio: Inclusão; Meio ambiente e sociedade do consumo; Gênero e sexualidade.

Os temas transversais interagem e contribuem muito com a Educação Física no processo de aprendizagem do Ensino Médio, sendo fundamental o seu desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar alguns apontamentos sobre a preocupação com uma formação para além da visão quantitativista para alunos do Ensino Médio, a partir de uma discussão sobre a formação humana em prol de um pensamento que ultrapasse o discurso de meritocracia que cercam estes alunos.

Para isso, foi feito um levantamento sobre algumas deliberações do governo, justificadas a partir de uma provável preocupação com uma educação de qualidade, que por fim, sempre acabou se encaminhando para os interesses sócio-político-econômicos na sociedade contemporânea. Em meio a esses interesses encontram-se os interesses e os desinteresses desses jovens alunos do Ensino Médio que clamam

por uma formação integral humana que ultrapasse os números classificatórios para o Enem. Importante ratificar a importância dos números na vida desses jovens nesse momento final do processo educacional, principalmente, em se tratando do modelo de sociedade em que vivem. Entretanto, não podemos permitir que o processo de formação no Ensino Médio se restrinja a isso.

Portanto, trabalhar a Educação Física juntamente com os temas transversais e em colaboração com as outras áreas do conhecimento, ou seja, com uma visão também das outras disciplinas curriculares, traz enriquecimento, significação e ressignificação do aprendizado e da área, pois possibilita aos alunos entender a prática da Educação Física de outras formas e relacionar os conteúdos aprendidos a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jul. 2010.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº746 de 2016, referente a Reforma no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, fev. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

MACEDO, E. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

TREIN, E. S. Educação e transformação no mundo do trabalho. Encontro Regional de Educação Física Escolar. **Anais**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis - SC

Roselaine Ripa

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis - SC

Rose Clér Estivaleta Beche

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis – SC

RESUMO: O relato apresenta a experiência de trabalho na disciplina de “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva”, da Especialização em Educação Inclusiva, oferecida pelo Centro de Educação a Distância da UDESC. Partiu-se da perspectiva de currículo como prática social, de Goodson, principalmente da noção de aprendizagem narrativa, para propor aos acadêmicos reflexões em torno de processos escolares inclusivos. Essa proposta considera os percursos curriculares individuais, não estando centrada em aprendizagens prescritivas de conteúdos, mas em aprendizagens narrativas pautadas em construções identitárias. Além de descrever o curso e a discussão do campo curricular que o atravessa, o relato tem ainda por objetivo

apresentar as contribuições dos acadêmicos nos fóruns de discussão cujas provocações tiveram como mote os conceitos de currículo narrativo e aprendizagem narrativa. A proposta foi trazer para discussão fragmentos de diálogos realizados entre os participantes do fórum e o pesquisador Ivor Goodson, preservando a polifonia e entrecruzamento dessas vozes. Resultados apontam que os fóruns mobilizaram os participantes na construção de conhecimentos acerca de uma perspectiva curricular que pode colaborar na superação dos desafios postos à efetivação de políticas de inclusão que atendam as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo narrativo. Aprendizagem narrativa. Inclusão

INCLUSION NARRATIVES IN THE SPECIALIZATION COURSE IN INCLUSIVE EDUCATION: DIALOGUE WITH IVOR GOODSON

ABSTRACT: The article presents the work experience in the discipline “Curriculum and project development for inclusive education”, from the Specialization in Inclusive Education, offered by UDESC Center for Distance Education. It was based on Ivor Goodson’s perspective of curriculum as a social practice, especially on the notion of narrative learning,

to propose to the students reflections on inclusive school processes. This proposal considers the individual curricular paths, not focusing on prescriptive content learning, but on narrative learning based on identity constructions. In addition to describing the course and the discussion of the curricular field that runs through it, the report also aims to present the contributions of academics in discussion forums whose provocations were based on the concepts of narrative curriculum and narrative learning. The proposal was to bring to discussion fragments of dialogues between the participants of the forum and the researcher Ivor Goodson, preserving the polyphony and intersection of these voices. Results show that the forums mobilized participants to build knowledge about a curricular perspective that can help overcome the challenges posed to the inclusion policies that address the differences.

KEYWORDS: Narrative curriculum. Narrative learning. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência desenvolvida na disciplina “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva”, da Especialização em Educação Inclusiva, oferecida pelo Centro de Educação a Distância da UDESC.

Entendemos que ao propor um percurso curricular, tanto numa perspectiva macro de um curso quanto em um recorte disciplinar, estamos tratando sempre de histórias de vidas que partilham encruzilhadas em comum, interpelando seus viajantes acerca dos significados de entrelaçamentos dialéticos e dialógicos. E em meio a esses fluxos polifônicos, acadêmicos e professores são testados quanto aos seus lugares de enunciação.

De modo que relatar essa experiência é também refletir sobre as travessias pedagógicas que fizemos ou que gostaríamos de fazer enquanto aqueles que, de alguma forma, propuseram um percurso coletivo a ser trilhado pelo grupo coparticipante da disciplina de “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva”.

Como já anunciamos, a perspectiva que guiou o empreendimento pedagógico da disciplina foi a abordagem de “aprendizagem narrativa” e “currículo narrativo” de Ivor Goodson, justamente por este autor não descartar a função político-emancipadora do processo educativo e o compromisso dos educadores com a construção de um currículo por eles apropriado e “empoderado” (GOODSON, 2007). Assim, o desafio posto é que “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (2007, p. 242).

No contexto dessas discussões, propusemos entrecruzar a perspectiva de Goodson com questões de educação inclusiva, procurando não por fórmulas, mas por experiências de vida que problematizassem e refletissem sobre os desafios postos à construção de um currículo de fato inclusivo para todos os sujeitos que habitam o espaço escolar, inclusive os docentes, já que os mecanismos que engendram

currículos prescritivos também excluem esses sujeitos.

Numa entrevista bem-humorada concedida à pesquisadora brasileira Irene Tourinho, num trem que ia de Barcelona a Portbou, Ivor Goodson respondeu a difícil questão de como se pode mudar a educação e o ensino com uma posição muito diferente das receitas fáceis de mudanças de cima para baixo. Supreendentemente, disse o pesquisador: “A maneira como a educação pode melhorar é, primeiro, pelos professores melhorando seu próprio autoconhecimento e auto-entendimento. É nessas regiões fronteiriças internas que os grandes movimentos em educação aconteceriam ou não” (MARTINS; TOURINHO, 2007, p. 62). Ao que parece, o que está em jogo para esse estudioso é colocar vida e experiência na proposição curricular, ou dito de outra forma, construir um percurso curricular feito de narrativas. Além disso, é importante destacar que a viagem de trem em que concedeu a entrevista foi realizada para Goodson visitar o memorial em homenagem a Walter Benjamin, autor que concebeu lugar de destaque às narrativas e aos territórios de passagem e fronteiras em sua obra. Sendo assim, a entrevista parece ter sido contaminada com a ideia de que transformar a educação é sobretudo atravessar fronteiras para um outro sentido da práxis educativa.

No item que segue, procuramos mapear as contribuições de Goodson para a construção de um currículo inclusivo nas escolas brasileiras e os desafios postos à implementação de um currículo narrativo, tendo por base o conceito de aprendizagem narrativa.

Na sequência, descrevemos o curso de Especialização em Educação Inclusiva, oferecido pelo Centro de Educação a Distância da UDESC e a proposta da disciplina de “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva” para, em seguida, analisar algumas contribuições dos acadêmicos no debate sobre os desafios postos ao campo curricular no que se refere aos processos de educação inclusiva.

2 | NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO NARRATIVO A PARTIR DE IVOR GOODSON

Desde os estudos curriculares de Bobbitt e Tyler (SILVA, 2010), sabe-se que os currículos escolares historicamente mantiveram um caráter seletivo e excludente, baseados numa lógica instrumental e de racionalidade técnica. A lógica instrumental requer a formação pragmática de um sujeito “útil” ao sistema de reprodução material do capitalismo, enquanto que à racionalidade técnica caberia, entre outras funções, selecionar os “melhores”, haja vista serem limitados os postos produtivos a serem ocupados.

Atualmente, a questão permanece. Ainda que se tente falsear esse estado da arte, floreando-se a lógica instrumental com a lógica de competências e a racionalidade técnica com múltiplas linguagens e múltiplas inteligências, não se tem percebido

mudanças significativas no status prescritivo do currículo escolar. Ao contrário, as constantes “reformas” do ensino brasileiro, desde a LDB, Lei nº 9394/96, só têm promovido o aguçamento dos mecanismos de controle instrumental sobre a educação, a metrificação e ranqueamento das escolas, alunos e professores.

Indício dessa tendência é a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de antecipar a escolarização desde à Educação Infantil, preparando as crianças para sua entrada no ensino fundamental (ABRAMOWICS; TEBET, 2017).

É contra esses princípios normativos e prescritivos que se voltam os estudos de Ivor Goodson. Suas pesquisas em torno da história do currículo e das mudanças disciplinares evidenciam uma visão crítica da origem das prescrições curriculares. Assim, entende o currículo como campo de disputa material e ideológica, pois se trata de investigar uma “tradição inventada” (GOODSON, 1995) e não uma evolução autônoma de práticas e teorias educacionais. Neste caso, o currículo não é mais do que um “artefato social” (GOODSON, 1997) com intenções educacionais engendradas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 43).

Refutando a tradição inventada de que o currículo escolar é neutro, científico e prático, e argumentando que há aspectos políticos e sociais implicados na “relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis” (GOODSON, 1995, p. 119), este autor defende as possibilidades de inclusão de todos os sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem a partir do que chama de “aprendizagem narrativa”. Segundo Goodson (2007, 241-242):

Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo. [...]

Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Nesta perspectiva, cabe às instituições educativas ouvir mais os sujeitos do que manter o silêncio sepulcral defendido no modelo tradicional disciplinar. Se lembrarmos de que não há sociedade nem pessoas sem narrativas (TORRIL, 2008) e de que toda formação é sempre autoformação (NÓVOA, 2010), aprendizagens narrativas trazem para o contexto do processo educacional toda carga de experiências vividas, aprendizagens informais e percursos identitários dos sujeitos que a escola nunca se dispôs a saber e que sempre foi um obstáculo aos engajamentos para a aprendizagem.

As pesquisas de Goodson (2007) no projeto *Learning Lives*, financiado pelo governo inglês, tem trabalhado com *life history* (história de vida), demonstrando que a tomada de consciência não somente do quê, mas do porquê aprender desenvolve percursos curriculares e de aprendizagem com identidades próprias, não-prescritivos,

resultando em aprendizagem úteis não para o “sistema” mas para que o sujeito compreenda e atue com e no mundo. Ainda segundo o autor: “No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (GOODSON, 2007, 251).

Com base nesses fundamentos, foi proposto aos acadêmicos da especialização cruzar essa perspectiva com conceitos e conteúdos de educação inclusiva, pois a inclusão de todos na sociedade e na escola só pode se dar a partir do acolhimento da narrativa de suas histórias de vida.

É essa experiência que passamos a descrever a seguir.

3 | O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A disciplina “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva”, que compõe a matriz curricular do Curso Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Inclusiva, foi oferecida na modalidade a distância em 2018-2, totalizando 30 horas.

O Curso de Especialização em Educação Inclusiva do CEAD/UDESC foi aprovado pela Resolução N° 026/2017 – CONSUNI e iniciou a primeira turma no 2º semestre de 2018, com a oferta de 50 vagas via vestibular. Aproveitando a experiência que o CEAD/UDESC adquiriu nas últimas décadas na EAD, o curso foi previsto para ser oferecido na modalidade a distância e fundamentado em uma concepção ampliada de educação inclusiva, tendo o objetivo de “promover práticas escolares no acolhimento às variações humanas numa interface com as políticas públicas e os direitos humanos” (CEAD, 2017, p.42).

A disciplina foi oferecida em um módulo concentrado, com duração de 5 semanas e teve como objetivo compreender as relações de interdependência entre concepções curriculares e práticas curriculares, refletindo sobre a importância do planejamento enquanto práxis pedagógica voltada a projetos de educação inclusiva. Especificamente, a disciplina se propôs a ajudar os(as) acadêmicos(as) a: conhecer as relações de implicações entre concepções curriculares e práticas curriculares; identificar os fundamentos teórico-metodológicos das teorias curriculares pós-críticas e a renovação do campo curricular com foco para as práticas pedagógicas inclusivas; estudar o planejamento e a avaliação educacional numa perspectiva inclusiva.

Para atingir esses propósitos, os conteúdos foram agrupados em três abordagens: 1) O campo curricular pós-crítico: elementos para se pensar práticas inclusivas: as teorias curriculares pós-críticas; temas emergentes do campo curricular pós-crítico tendo a diversidade como princípio; currículo e práticas de educação inclusiva. 2) O currículo narrativo na perspectiva de Ivor Goodson: a narrativa como meta reflexão da experiência; currículo e aprendizagem como narrativa; narrativa e diversidade em processos (auto)formativos. 3) Planejamento e avaliação numa perspectiva inclusiva:

planejamento e avaliação por projetos; planejamento e projetos de educação inclusiva; a avaliação numa perspectiva inclusiva.

Em termos de organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle, foram organizados tópicos temáticos que possibilitaram o acesso às bibliografias que possibilitassem a reflexão e a problematização das temáticas da disciplina de modo integrado devido à brevidade do período de oferta. O campo curricular pós-crítico, que levanta temáticas relativas à diversidade, multiculturalidade e diferenças, dentre outras temáticas emergentes, foi trabalhado na perspectiva de Ivor Goodson que, tal como destacado no item anterior, trata o currículo como construção social e como narratividade. Neste contexto, os estudos propostos tiveram o objetivo de conduzir a processos de planejamento e avaliação numa perspectiva inclusiva, ressignificando o campo curricular.

Para focar o estudo do campo curricular pós-crítico é preciso discutir com aprofundamento a questão das diferenças. Sendo assim, nosso estudo começou com a leitura e problematizações levantadas pelos pesquisadores da UFRJ, Santos & Santiago (2010), no texto “As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação”. Este texto foi objeto do primeiro fórum da disciplina. Na sequência do estudo do campo curricular pós-crítico foi trabalhada a perspectiva de Goodson, que concebe o currículo narrativo como possibilidade de expressão de percursos de diferentes aprendizagens, considerando-se as diferenças entre os sujeitos, pressupostos que desembocam em processos de planejamentos de educação inclusiva.

No segundo fórum da disciplina dialogamos sobre o artigo de Goodson, “Currículo, narrativa e o futuro social”, buscando compreender a perspectiva do autor no viés da educação inclusiva.

O terceiro fórum procurou problematizar as impregnações mútuas de currículo e inclusão, dois campos da pesquisa e da prática educacional que se cruzam nos espaços educativos. O artefato problematizador utilizado para condução deste fórum de discussão foi o curta metragem de animação da Faculdade Meliés “Inclusão”, criado e dirigido por Rogério Weikersheimer. Neste momento, o objetivo foi ampliar a discussão sobre os processos de planejamento e avaliação numa perspectiva inclusiva, ressignificando o campo curricular. Por fim, o curta foi objeto do trabalho final da disciplina, que consistiu na elaboração de uma resenha crítica sobre esta obra cinematográfica.

A seguir, relataremos brevemente cada uma das atividades propostas.

a) Fórum de Discussão: currículo, diferenças e inclusão

Para participar deste fórum, após a leitura do texto indicado para leitura (SANTOS; SANTIAGO, 2010), foram propostas as seguintes temáticas norteadoras: relações entre teorias curriculares e o processo de inclusão e exclusão em educação; construção de um currículo na perspectiva das culturas inclusivas; desafios para efetivar políticas

de inclusão para atender as diferenças; a atuação docente para construir saberes e práticas voltadas para uma orientação inclusiva. A partir destas temáticas, cada participante deveria responder a seguinte questão: Quais são os desafios para a construção de um currículo inclusivo? E, ainda, comentar a postagem de pelo menos um participante.

b) Fórum de Discussão: currículo e aprendizagem narrativa

Para participar deste outro fórum, foi proposta a leitura do texto de Goodson (2007). Novamente, a partir das proposições do autor, foi solicitado que a turma refletisse sobre as seguintes temáticas: as relações entre os tipos de aprendizagem e as atuais crises do currículo e dos estudos sobre educação; currículo prescritivo X currículo como identidade narrativa; desafios para efetivar políticas de inclusão para atender as diferenças; a experiência do *New Labour* britânico; disciplinas escolares X poder e interesses de grupos sociais; o projeto *Learning Lives*. E a questão norteadora foi: Como podemos efetivar nas instituições escolares um currículo narrativo na perspectiva proposta por Ivor Goodson?

c) Fórum: Processos inclusivos: uma discussão a partir do curta “Inclusão”

Este fórum propôs uma discussão de síntese do que foi problematizado na disciplina até aquele momento. A reflexão havia percorrido os desafios do processo de inclusão de todos no espaço escolar a partir da consolidação de políticas públicas propostas em documentos nacionais e internacionais que versavam sobre a temática. Observamos que esses documentos partiam da ideia de que seres humanos são essencialmente diferentes e que a padronização de corpos, posturas e culturas levavam a processos de exclusão, haja vista não ser possível enquadrar a todos os sujeitos num referente único. Ajudaram a compreender, ainda, que as diferenças existem e que precisam ser respeitadas e tratadas em suas especificidades para construção de um mundo plural, evitando-se a dualidade de caracterizações em certo ou errado, normal ou anormal, regular e irregular.

Com isso, a ideia que passa a pressionar o currículo é a de construção de percursos individuais, singulares e narrativos, o que exige dos educadores posturas político-pedagógicas a favor da construção de um currículo multirreferencial e multicultural. Com base nessas reflexões e nos materiais de referência da disciplina, convidamos os acadêmicos a participarem do terceiro fórum, que previa a discussão sobre o curta metragem “Inclusão”, produzido pela Faculdade Meliés, que de uma maneira imagética nos convida a pensar o significado das diferenças e das singularidades no mundo contemporâneo.

O vídeo exige nossa atenção e uma leitura imagética sensível das provocações que os roteiristas insinuam em cada cena vivida pela “bolinha” protagonista. Cada cena nos faz pensar: “Nossas práticas de vida e pedagógicas são inclusivas?” A postagem no fórum deveria reunir elementos do curta aliados aos textos problematizados nos

fóruns anteriores.

d) Trabalho Final: resenha crítica

O Trabalho Final da disciplina “Currículo e Elaboração de Projetos para a Inclusão” consistiu na elaboração de uma Resenha Crítica do Curta “Inclusão”, que deveria apresentar a sinopse da obra e uma análise crítica articulada e fundamentada nos materiais estudados na disciplina e/ou outros referenciais pertinentes.

4 | POLIFONIAS NO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO NARRATIVO

O texto proposto para leitura e discussão durante o Fórum 2 foi “Currículo, narrativa e o futuro social”, de Ivor Goodson, que destaca como proposição principal a mudança de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa.

Para responder à questão proposta no fórum de discussão: “Como podemos efetivar nas instituições escolares um currículo narrativo na perspectiva proposta por Ivor Goodson?”, foram realizadas 61 postagens. A maioria das mensagens do fórum fez relações entre o currículo e a aprendizagem, inspiradas nas proposições do texto proposto para leitura, a exemplo da postagem abaixo:

Assim, é necessário antes de mais nada muita clareza para nós a respeito de que tipo de aprendizagem se busca: primária - aprender conteúdo prescrito pelo currículo; secundária - aprender a aprender (autonomia para o aluno); ou a terciária - em que os padrões de regularidade são rompidos e a aprendizagem passa a ser tão dinâmica quanto é o mundo atualmente. A partir disso, será possível se pensar em currículos narrativos. (Acadêmico 1)

Outro exemplo reforça a relação entre currículo e aprendizagem:

É fundamental repensar as práticas pedagógicas e o currículo de forma que integrem no processo de ensino aprendizagem o contexto e a identidade da população. Ao contextualizar e articular os conhecimentos com a realidade vivida, o aluno pode se apropriar desses conhecimentos relacionando com os que já tinha e também construindo novas ideias. (Acadêmico 2)

Nesta mesma linha, a construção do currículo narrativo foi destacada por vários participantes, tais como: “a construção de um currículo narrativo está diretamente relacionada com a identidade de cada povo e o contexto o qual está inserido” (Acadêmico 3); ou, ainda: “Precisamos construir um currículo narrativo que considere uma variedade de identidades, sem desconsiderar nenhuma visto que a educação precisa ser inclusiva, libertadora e considerar o contexto da criança” (Acadêmico 4).

Mas sobre o questionamento: como podemos efetivar tal proposta? Algumas pistas foram deixadas nas postagens:

[...] é preciso que esse currículo seja pensado pelos próprios agentes fomentadores da educação, que estão diariamente batalhando por uma educação de qualidade, pensando em práticas pedagógicas inclusivas e de respeito para com o outro, para com a diversidade cultural. (Acadêmico 5)

[...] é necessário que todos os envolvidos com currículo, proponham o que de fato é importante ser trabalhado com nossos alunos, que métodos será usado, procurando sempre estar atento ao que está acontecendo ao seu redor, as necessidades e objetivos dos alunos para que de fato se consolidem os desafios para efetivar políticas de inclusão para atender as diferenças e toda diversidade cultural, social, étnica que fomentam nossas instituições escolares. (Acadêmico 6)

[...] entendo que temos que nos voltar para o aluno real que se apresenta em nosso cotidiano, para sua família e sua comunidade, seu contexto e historicidade. Para além das epígrafes, entendo que o que temos que fazer é nos deter na leitura aprofundada e cuidadosa de nosso maior pedagogo, isto é, Paulo Freire, para aprender suas lições e 'coloca-las em práticas nas escolas. (Acadêmico 6)

[...] necessário o incentivo a mudanças nas práticas pedagógicas no interior das instituições, por meio de uma formação de professores mais crítica e reflexiva, onde a colaboração e a coletividade sejam os pontos principais para nortear os planejamentos pedagógicos e as ações da escola junto da comunidade. Pois a partir do momento em que tivermos gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis e toda a sociedade consciente de seu poder cidadão, será possível cobrar a execução de políticas públicas que promovam um futuro social de qualidade para todos. (Acadêmico 7)

A implementação de um currículo narrativo depende da garantia da autonomia do professor, da valorização e capacitação do mesmo para que possa sentir-se encorajado a propor mudanças. Além disso, ao meu ver, a organização do currículo escolar deve deixar de fragmentar as disciplinas e promover a multidisciplinaridade dos conteúdos. (Acadêmico 8)

[...] é necessário que se reconheça e construa no ambiente escolar, práticas promotoras de uma educação inclusiva. No entanto, a efetivação de tais práticas demanda mudança da cultura institucional. Cada escola é resultado de um processo histórico onde se faz necessário uma revisão sobre as práticas que perpassam por essa construção. Sabemos que o âmbito escolar é permeado por vários atores escolares/sociais, dentre esses, alunos, pais, funcionários, entre outros. Sob essa ótica, cabe salientar que a construção de um ambiente de fato inclusivo só é possível por meio de uma construção coletiva, onde todos esses sujeitos devem estar envolvidos. (Acadêmico 9)

É importante ressaltar que as discussões em torno do currículo não se restringem a uma única matriz ou teoria pedagógica. E algumas postagens no fórum contribuíram para alimentar os questionamentos em torno da teoria-base que adotamos para o percurso curricular da disciplina. Colocar em xeque uma teoria e confrontá-la com estudos anteriores e outras matrizes do pensamento pedagógico é fundamental para a formação docente/atuação profissional. Neste sentido, algumas postagens se propuseram a questionar a fundamentação teórica presente no texto indicado para leitura. Alguns relatos apontam para uma postura crítica dos acadêmicos, tal como que segue:

[...] tenho preocupações em relação aos discursos que nos exortam a refletir e propiciar uma educação que atenda às tais exigências de formação para a mudança, isto é, que forme os sujeitos para a rápida adaptação aos novos tempos [...] parece-me que está havendo uma reedição de concepções funcionalistas de sujeito e de educação, que espera que os sujeitos se adaptem ao que é deles demandando, sem um questionamento aprofundado acerca das razões de tais

Outra fala foi ainda mais contundente quanto ao referencial adotado:

[...] questiono-me se não devemos refletir sobre as razões por ele [o autor] apresentadas para as mudanças no currículo, pois sua maior preocupação reside no fato de que o currículo prescritivo não atende às iminentes mudanças nos modos de produção, que exigirão cada vez mais dos trabalhadores novas formas de produção, novos modos de agir sobre o mundo. O fato é que me questiono se nossa reflexão, como educadores, deve estar localizada no modo que devem ser atendidas as novas demandas do mundo contemporâneo, em transformação, ou se deve se localizar sobre o questionamento crítico sobre que intencionalidades há por trás desses discursos direcionados para a formação dos sujeitos desse suposto mundo em transformação tão veloz. Parece-me que tais discursos exigem uma formação acelerada, um trabalhador (e um cidadão) mais e mais competente e que saiba se adaptar às tais novas exigências. Exigências de quem e com quais propósitos? Para atender a quais interesses? Questiono-me, pois tenho a impressão que tais discursos mais contribuem para a produção de uma educação esvaziada, que se volta para a formação de certos perfis de trabalhadores que bem atendam às necessidades do mercado, sem uma formação que o leve ao questionamento crítico sobre o mundo e a realidade. (Acadêmico 6)

Nas discussões envolvendo o currículo, é difícil afirmar que uma única teoria esgota a compreensão da complexidade das questões curriculares. Essas discussões não podem estar desvinculadas de uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de educação. É comum encontrarmos nos estudos sobre currículo as contribuições de como as teorias críticas e pós-críticas contribuíram/em para abandonarmos uma concepção de currículo ingênua, desvinculada com as relações sociais de poder. Segundo Silva (2010), por exemplo, as teorias críticas nos ajudam a nunca esquecer a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação. Já as pós-críticas contribuem para questionar e/ou ampliar aquilo que a modernidade nos legou.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou a experiência de trabalho na disciplina de “Currículo e elaboração de projetos para educação inclusiva”.

Trouxemos para o debate com os acadêmicos as relações de implicação mútua entre o campo curricular e o campo da educação inclusiva. Para tanto, focamos nos desafios postos às teorias curriculares com relação aos processos de inclusão de todos em espaços escolares; sobretudo quando se discute a necessidade de superação das perspectivas curriculares prescritivas e normativas. Tais perspectivas historicamente têm contribuído para processos de exclusão e desconsideração da diversidade de identidades presentes na sociedade e nos espaços escolares.

A teoria curricular que guiou a discussão foi a de “currículo narrativo” e “aprendizagem narrativa”, do pesquisador inglês Ivor Goodson. Suas pesquisas no campo curricular, reconhecidas internacionalmente, têm provocado a reflexão

de educadores acerca das tradições “inventadas” acerca das práticas curriculares excludentes e ideologicamente desalinhadas dos interesses das populações mais vulneráveis, deslocando a cognição do centro do campo curricular, substituindo-a pelos percursos identitários e narrativos dos educandos.

As provocações tiveram como respostas uma vasta gama de contribuições e reflexões dos alunos, das quais selecionamos algumas mais exemplares, ora avaliando a perspectiva enfocada, ora questionando sua aplicabilidade para a construção de um currículo inclusivo.

A presente experiência aponta para o fato de que é possível educar numa perspectiva inclusiva, mas que tal educação ainda é um desafio postos aos educadores em todas os níveis e etapas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. Revista **Pro-Posições**. V. 28, Suppl.1. 2017. pp. 182-203. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD. Projeto Pedagógico do Curso Lato Sensu Especialização em Educação Inclusiva. Florianópolis, 2017.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 N. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2018.

INCUSÃO. Direção e criação Rogério Weikersheimer. Curta de Animação. **Escola de Cinema, 3D e Animação**. Faculdade Melies. Publicado em 17 de dezembro de 2010. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=RC8WyoltPNM>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MARTINS, R.; TOURNHO, M. Entre-vistas. In: GOODSON, I. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Organização e tradução de Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Cegraf, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Editora Autêntica, 2010.

TORRIL, M. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Ferreira Rosa

UFPA/PPGED

Belém - Pará

Arlete Maria Monte de Camargo

UFPA/PPGED

Belém - Pará

RESUMO: O histórico recente da educação superior no Brasil em instituições universitárias bem como as reformas que tem se processado sobre este nível de educação desafiam os educadores a buscar nas bases fundantes suas contradições, seja para problematizar e promover o diálogo propositivo seja para fazer frente e interpor resistência aos avanços dessas políticas. Entre estes fenômenos buscou-se apresentar uma análise sobre os aspectos da creditação da extensão nos cursos superiores considerando as interfaces entre as políticas de extensão universitária e as políticas de formação de professores. Problematizam-se as implicações da creditação da extensão considerando a constituição da universidade brasileira e a formação de professores em seu interior bem como a finalidade de promover a extensão visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da produção cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Educação superior, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na

estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação que assegura 10% (dez por cento) dos créditos dos cursos de graduação em programas e projetos de extensão. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica-documental. Para a análise e discussão dos resultados foram utilizados estudos críticos de pesquisas referentes às universidades brasileiras, à extensão universitária e à formação de professores. Defende-se a extensão no viés da dialogicidade universidade-sociedade, reconhecendo a função social intrínseca à constituição das universidades sem deixar de evidenciar o risco próprio do contexto social, político e econômico em que estamos imersos cuja transformação de bens e serviços acadêmicos em mercadorias se constitui como processo corrente. Os resultados indicam que as reformas do ensino superior e nesse contexto, as modificações que instituíram as universidades brasileiras imprimiram e imprimem a necessidade de alteração dos currículos dos cursos; que a formação de professores atualmente, tem pelo menos um duplo desafio referente às adequações: um que se refere à creditação da extensão e outro referente às orientações próprias das políticas da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Extensão universitária; Formação de professores; Universidade.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo apresenta uma análise acerca da creditação da extensão nas universidades brasileiras na atualidade ressaltando a função destas instituições e a formação dos professores neste contexto. Para tal, fez-se um levantamento bibliográfico e documental, considerando a historicidade do lugar da extensão desde a criação, no plano jurídico em 1931 da universidade brasileira na configuração atual, para se compreender o processo histórico que condicionou a formulação de políticas públicas estabelecendo para a extensão, tempo e lugar no currículo (dez por cento dos créditos da graduação).

A pesquisa se situa como parte do estudo acerca da curricularização da extensão nos cursos de formação de professores que vem sendo desenvolvido no doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Formação de professores, trabalho docente e práticas educacionais. Ressalta-se que a tese vai utilizar-se de outro contexto para estudo, Institutos Federais (IFs), criados em 2008, e não as instituições universitárias. No entanto, para compreender a função social da educação superior, é basilar o resgate histórico da criação da universidade, suas propostas implementadas juridicamente e as intenções muitas vezes ocultadas nos documentos escritos mas implícitas nas práticas culturais, políticas, econômicas e sociais de determinada época.

O percurso metodológico priorizou a pesquisa documental e bibliográfica sobre a criação das universidades; as políticas educacionais e, nesse contexto as políticas de formação de professores; e, por último, a Política Nacional de Extensão Universitária.

A organização do texto a partir da introdução obedece a seguinte estrutura: inicia com um breve marco teórico da extensão universitária no contexto da criação da universidade brasileira pautados nos marcos legais para contextualizar a creditação da extensão nos cursos de professores como um processo que está no cerne da criação das universidades brasileiras. Na sequência encontra-se a metodologia com a questão interrogativa mobilizadora da pesquisa, os procedimentos adotados para a busca das respostas e para a análise dos resultados. Em seguida são organizados, respectivamente os resultados, as considerações finais e as referências.

2 | MARCO TEÓRICO

Os aspectos da creditação da extensão nos cursos de formação de professores resultam do processo de estabelecimento da educação superior, das transformações que imprimiram as características atuais da Universidade Brasileira, e das políticas educacionais voltadas para a formação profissional docente. Nesse sentido, buscou-se priorizar a extensão universitária no contexto da institucionalização da educação superior na configuração de universidade brasileira destacando os seguintes documentos: Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 - o Estatuto das Universidades Brasileiras,

dispositivo que cria no plano jurídico, as universidades brasileiras; Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, dispositivo que cria a Universidade de São Paulo; Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária de 1968. Mais recentemente, destacam-se as: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação 2001- 2010; Plano Nacional de Extensão Universitária 2011-2020; Política Nacional de Extensão Universitária de 2012; Plano Nacional de Educação 2014-2024; Resolução CNE/CP de 02 de Julho de 2015, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”; por último, o Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, o qual “dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”.

Ressalta-se que das políticas instituídas pelos marcos evidenciados se extrai os aspectos da creditação da extensão nos cursos superiores em especial nos cursos de formação de professores. Para delinear estudo consideram-se os seguintes aspectos: em relação ao termo creditação da extensão: emerge a partir da orientação para a inserção de carga horária específica para o desenvolvimento de projetos e programas de extensão na grade curricular dos cursos de graduação, principalmente a partir da orientação dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024, respectivamente. Sobre a definição de extensão universitária, evidenciamos aquela expressa na Política Nacional de Extensão Universitária formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), como segue: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. (FORPROEX, 2012, p.15). Fundamentada em bases legais e em outros documentos como planos, programas e resoluções, a extensão universitária compreende a função social da universidade e caracteriza-se pela socialização de produtos e serviços ampliando os benefícios da instituição para além da universidade.

No contexto da creditação da extensão na formação de professores, se considera o processo de formação inicial institucionalizada e realizada em cursos de graduação.

Enfim, o contexto da creditação da extensão é o currículo cujo sentido etimológico: *scurrere* (correr) proveniente do latim implica na compreensão de curso a ser seguido de acordo com Goodson, (2008). Sua implementação materializa prescrição, direcionamento e, se constitui estratégico instrumento de veiculação de valores entre outros aspectos, por institucionalizar as ideias dominantes e naturalizar saberes. Observação que se faz coerente com o materialismo histórico-dialético ao afirmar que: “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante”. [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 67). O currículo

objetiva valores e materializa as forças produtivas da sociedade, por isso representa poder e protagoniza debates revelando projetos antagônicos que percorrem tempos e espaços através da educação escolar. Com tais observações, ressalta-se entre outros aspectos a contradição da educação expressa em interesses que se institucionalizam e imprimem resistência. Com essas considerações, segue-se à metodologia do estudo.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa Bibliográfica-documental. Para a análise e discussão dos resultados foram utilizados estudos críticos de pesquisas referentes às universidades brasileiras, à extensão universitária e à formação de professores. O objetivo do estudo consistiu em apresentar uma reflexão teórica crítica sobre os aspectos da creditação na extensão nos cursos de formação de professores.

Buscou-se responder o seguinte problema: quais os aspectos da creditação da extensão podem ser destacados em relação aos cursos de formação de professores, considerando a constituição histórica das universidades brasileiras e a extensão universitária nesse contexto?

A seleção dos materiais priorizou sobretudo as fontes documentais com análise feita com suporte bibliográfico que apontam caminhos e perspectivas para a extensão universitária.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para situar a extensão universitária no contexto de sua totalidade desde suas origens, recorreremos ao amparo jurídico da criação das universidades brasileiras que tem como importante marco o Decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento que entre outras disposições estabelecia que o ensino superior no Brasil deveria obedecer de preferência, ao sistema universitário”. E, ao tratar da Organização Didática, no Título VI, ficam estabelecidos os objetivos de ensino e pesquisa.

Art. 32. Na organização didactica e nos methodos pedagogicos adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias. (BRASIL, 1931)

Observa-se estar presente nesses objetivos as dimensões pedagógicas e epistemológicas da universidade: objetivos internos à instituição. A extensão vai aparecer no artigo 35, referente aos cursos dos institutos de ensino profissional superior, na alínea f “[...] destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários”. E também no artigo 42, do Decreto em tela, conforme o trecho extraído:

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias

de carácter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes. (BRASIL, 1931)

Como se dispõe no documento, a extensão não se impõe por incidir sobre a formação dos sujeitos da universidade, ela tem uma função de atendimento externo, sem relacionar ou agregar valor à formação. É a função assistencialista que mais se identifica, ainda que figure entre as organizações fundamentais da vida social universitária, no artigo 99, na alínea c., e que faça referência ao aperfeiçoamento individual e coletivo no artigo 109, não há perspectiva de interação dialógica, mas de comunicação de saberes, como enfatizado por Freire em sua obra *Comunicação ou Extensão?* (1983). Assim, seu viés assistencialista, unilateral é expresso na exposição de motivos do Decreto de 1931:

A extensão universitaria se destina a dilatar os beneficios da atmosfera universitaria áquelles que não se encontram directamente associados á vida da Universidade, dando, assim, maios amplitude e mais larga resonancia ás actividades universitarias que concorrerão, de modo efficaz, para elevar o nivel da cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande funcção educativa que lhe compete no panorama da vida contemporanea, funcção que so ella justifica, ampla e cabalmente, pelos beneficios collectivos resultantes, o systema de organizaçãõ do ensino sobre base universitaria. (BRASIL, 1931)

O trecho extraído do documento apresenta uma gama de valores dominantes acerca dos saberes, da cultura e da função social da universidade para caracterizar os fins da extensão universitária e a defesa da institucionalização da universidade brasileira para elevação da cultura geral. À despeito de ter se constituído como marco legal, cabem pelo menos duas ressalvas: primeiro que as condições objetivas materiais para a criação destas instituições não se encontravam presentes à época; segundo que, iniciativas anteriores, menos abrangentes, foram normatizadas, como a Universidade do Rio de Janeiro, que de acordo com Fávero no ano de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, e que, se constituiu como “[...] a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (FÁVERO, 2006, p.22). A constituição das universidades vem sendo produzidas historicamente, e marcada por avanços e retrocessos. Nesse caminhar destaca-se entre a criação da Universidade de São Paulo, por meio do Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro, pelo Interventor Federal no Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira e publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (E.U do Brasil) no dia 10 de maio de 1934. As considerações do Decreto dizem muito sobre as bases políticas, econômicas, sociais e culturais em que se assentavam o país naquele momento histórico, como se extrai dos excertos do documento:

Considerando que a formação das classes dirigentes mormente em países de populações heterogêneas e costume - diversos, está condicionada á organizaçãõ

de um aparelho cultural o universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;

considerando que, em face do grau de cultura atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos de formação profissional de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão. (ESTADO DE SÃO PAULO (E.U DO BRASIL), 1934, p.1)

Observa-se do texto extraído, a responsabilização dos sujeitos pela exclusão dos bens e serviços que lhes são negados sob o manto de uma pseudo capacidade reservada a poucos. Assim, desonera-se o Estado de sua função garantidora de estender os bens e serviços a todos, invertendo-se a lógica do acesso: não é o Estado que não chega até a sociedade em geral é a sociedade em sua maioria que não detém os pré-requisitos mínimos para participar. Como as instituições não são entidades refratárias, elas absorvem e disseminam os valores da sociedade em um processo de retroalimentação que visa se perpetuar. No processo de criação das universidades brasileiras, atraso, segmentação e interesses divergentes balizam a trajetória histórica.

Orso (2007) ressalta que a criação tardia das universidades no Brasil, se deu por discordância de segmentos da sociedade em relação ao modelo a ser adotado (conflito entre o modelo napoleônico, centralizador ou modelo de ensino livre) e que somente, decorridos 351 anos de sua proposta inicial, se concretizou em 1934. Afirma ainda o autor:

Além de o Brasil ser o último país das Américas a criar o ensino superior de tipo universitário, quando a universidade foi criada já existiam mais de cem instituições desse tipo no restante da América. No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru, e as Real e Pontifícia de São Domingos, no México; No século XVII foram criadas na Guatemala, Argentina, Bolívia e nos Estados Unidos; no Século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; No século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. (ORSO, 2007, p. 44)

Essa criação tardia foi inviabilizada tanto por interesses internos divergentes que atravessaram os séculos, mas foi também fruto dos interesses de manutenção e controle da dependência do Brasil por Portugal nos anos de dependência administrativa. (ORSO, 2007). Do que se conclui que: atraso, ajustes e reformas condicionados pela estrutura econômica, política e cultural do país se encontram na gênese histórica da universidade brasileira.

A Reforma do Ensino Superior instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 ocorre em um momento histórico de controle do Estado sobre a sociedade civil, sendo o dispositivo de controle mais emblemático desse período de ditadura, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 13 de dezembro de 1968, ou seja, 15 dias após a lei de da instituição criada para elevar a sociedade produzindo e disseminando a cultura e o saber. Passado meio século de uma história obscura cujas marcas ainda estão muito presentes na universidade e na sociedade brasileira, um mal que ronda à espreita das condições de retorno e que urge a união de todos os defensores do processo democrático para resistir e evitar. É importante lembrar, que apesar do caráter autoritário

existente nessa lei, já havia uma expectativa na sociedade brasileira para que fossem procedidas mudanças nas universidades existentes, já que o modelo baseado em cátedras se mostrava inadequado ao momento que antecedia inclusive o golpe militar de 1964. A Reforma Universitária de 1968 foi antecedida pelo Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) criado por meio do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968 para responder à “crise da Universidade”. O Relatório indicava a necessidade da Reforma como uma das urgências nacionais. (FÁVERO, 2006, p.32). Com a Reforma, foram reunidas no artigo 11 da lei 5.540/68 as características da Universidade.

Ressalta-se que a produção de relatórios, indicadores e sequentes recomendações cumprem um protocolo que exigem a responsabilização individual ou de grupos e inserem ideia de cientificidade, neutralidade e isenção. A criação de Grupo de Trabalho ou comissões, ou outra configuração que mediatiza a ação do executor transveste os interesses de uns poucos na necessidade de todos. O véu da cientificidade está presente nas Reformas recentes dos Relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do Banco Mundial e dos institutos de pesquisa que proliferam no campo da educação e dão o mote da mudança que atendem aos interesses estruturais da sociedade capitalista em mutação: Reformas, ainda como respostas às crises, sem problematizar suas causas, antes tomando estas por seus efeitos. Reformas que atuam na superfície não alteram as bases.

Na Reforma de 68, o trabalho assistencial, a prestação de serviço como foco da extensão é reafirmado no artigo 40 que expressava que ensino superior “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968, art. 40, alínea a). Aos privilegiados por dispor de um ensino superior e de uma classe social para quem esse ensino foi idealizado e efetivamente criado, dá-se a oportunidade de participar da elevação de vida dos menos afortunados.

Durante todo o período militar, há uma estreita vinculação entre as ações no campo educacional e os órgãos militares; no caso das universidades, consideradas como “foco de subversão”, de resistência ao regime militar, sofreram uma interferência direta, que se constitui em um processo de “depuração das universidades” inicialmente visando a demissão de professores e administradores universitários acusados de serem “comunistas” ou de adotarem “idéias exóticas” e a consequente nomeação de pessoas mais comprometidas com o governo. (CUNHA, 1988, p. 39). Essa interferência pode ser percebida nas ações desenvolvidas pelo Projeto Rondon e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), que sob o pretexto de complementação dos estudos universitários, em conciliar questões teóricas com o aprendizado prático, acabaram se constituindo em ações destinadas a intervir nas universidades, sobretudo em relação à organização estudantil de então. (CAMARGO, 1997).

Marco do processo de redemocratização nacional, a Constituição Federal de

1988 contempla a indissociabilidade dos aspectos pedagógico, epistemológico e social, expresso no artigo 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A Lei promoveu a inserção da extensão juntamente com o ensino e a pesquisa, no mesmo artigo e no mesmo status de caracterização das universidades, diferente das legislações anteriores que colocavam a extensão apartada de uma função pedagógica.

Nos anos de 1990 as condições para implementar as Reformas se traduzem nas respostas às crises dos países centrais que se espraiam pelos países periféricos, dependentes economicamente e signatários de acordos e convenções reguladas pelo aparato institucional sob o domínio seus domínios. Forças de uma conjuntura internacional de reorganização da estrutura da sociedade pelas suas instituições para atendimento das novas relações de produção e do capital financeiro. Sobre a importação da crise do âmbito social para o educacional, se reportaram entre outros, Boaventura de Sousa Santos (2010); e João Formosinho (2009).

No contexto das reformas dos anos 90 foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), Lei nº 9.394/96. Nesta lei foi ratificada a definição de universidade sob o tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão que veio se construindo historicamente e que emergiu no mundo jurídico pela Constituição Federal de 1988. Define a Ldben: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, Art. 52). Por sua definição que visa compreender a complexidade das dimensões da formação humana de (re) produção de saberes numa relação de interação com a sociedade a instituição é elevada, sobre outras configurações de instituições de educação superior.

A Ldben integra o conjunto de reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, em que se integram os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas. Segundo Catani *et al* (2000), as mesmas partem de uma redefinição da Teoria do Capital Humano, que impactaram igualmente as décadas de 1960 e 1970, e que busca articular a educação às demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais.

Coerentemente com os princípios de diversificação e diferenciação da oferta que pautaram a expansão da educação superior (MOROSINI *et.al*, 2010), em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Entre os objetivos dos IFs se reservou 20% das vagas para “cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Garantida a oferta para os cursos de formação de professores.

Em relação ao princípio constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, ratificados no caput do de um artigo pela Ldben vigente para a educação superior nas universidades, na lei de criação dos IFs essas dimensões se encontram em diferentes incisos do artigo 6º referente às finalidades e características desses institutos.

Retomando o percurso da extensão universitária, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, estabelece o mínimo de 10% do total de créditos dos cursos nas Instituições Federais de Ensino superior, expresso na meta 23:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001, Meta. 23)

Foi preciso mais que um quadriênio para se implementar essa política e mais que um plano nacional para se assegurar os 10% de extensão em um programa sistematizado nos currículos dos cursos. Sobre esse aspecto, estudo de Bennetti; Sousa e Souza (2015) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) revelou que “[...] em 2012, nenhum dos currículos dos cursos de graduação da UFRJ apresentava o percentual mínimo de dez por cento de atividades de extensão, conforme o preconizado pelo Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014)”. (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015). Um desafio ainda em processo de superação e, na perspectiva de cumprir esse esforço, a vigência do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 12 referente à educação superior, foi reafirmado o percentual mínimo da extensão na estratégia 12.7, visando “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. (BRASIL, 2014).

Figurando como condição da melhoria da qualidade do ensino, a formação de professores e a valorização do magistério, consoante o diagnóstico 10.1, do PNE 2001-2010, “[...] só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada”. (BRASIL 2001). Pautar a melhoria da qualidade da educação pela formação e valorização do magistério é uma orientação que restringe ao aspecto do professor a responsabilidade da melhoria, como se estes sujeitos, a própria escola e os alunos não estivessem imersos em uma macroestrutura em que as condições objetivas materiais estão longe de condizer com as necessidades sempre crescentes de autoprodução.

No campo de produção de documentos, o Plano Nacional de Extensão Universitária 2011-2020, um dos marcos da extensão universitária curricular faz uma definição de extensão como “[...] processo educativo, cultural e científico que articula

o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (BRASIL, 2011). O Plano segue os delineamentos das políticas que o antecedem em relação a extensão e abre caminho para a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). Dessa política se formaliza o conceito de extensão universitária que se encontra no marco teórico deste estudo.

A Extensão na formação de professores, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)”, figura como um dos “princípios da formação de profissionais do magistério para a educação básica”, “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” (BRASIL, 2015, p.4).

Volta-se também à formação de professores o Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O documento considera as metas 15 e 16 do PNE para dispor de sua finalidade que consiste em “[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação [...] e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. O decreto estabelece entre seus princípios, “a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função”. (BRASIL 2016, Art. 2º, V).

Das disposições dos documentos se observa os aspectos convergentes entre as diretrizes e a política de formação de professores com as Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária propostas pelo Forproex (Interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade; ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e, impacto e transformação social) ratificada nos planos nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2004 e nos demais documentos aqui analisados. Compreende-se que balizar a análise da realidade pelas suas contradições é uma necessidade cuja ausência poderá, corroborando Cury, “[...] incidir num modo metafísico de compreender a realidade” (CURY, 2000, p. 27). Portanto da observação sistemática do contexto da educação superior universitária se revela a contradição da extensão: uma *práxis* verdadeiramente educativa; uma mercadoria posta à venda para compensar o processo crescente de descapitalização das universidades; ou ainda, serviço essencial de responsabilidade do estado e por este relegado e transferido do estado para a instituição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os aspectos relevantes da extensão para a formação de professores, destaca-se a possibilidade de diálogo diminuindo as distâncias entre o que se aprende na Universidade e o que se realiza em exercício, o que de certa forma remonta a década de 1970, quando da implantação do Projeto Rondon e do CRUTAC.

Defende-se que a extensão tenha sua especificidade na multiplicidade de ações e acredita-se que favoreça a formação de professores não apenas no desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, mas, sobretudo no compromisso político, no reconhecimento do outro como sujeito de saberes e possibilidades e que possa superar uma concepção de educação, que não se restrinja às demandas do mercado de trabalho, conforme a Teoria do Capital Humano, e que busque contribuir para uma redefinição dos perfis profissionais dos licenciados, hoje em muitos casos sujeitos a uma formação aligeirada, e que pouco lhes permite contribuir para ressignificar os espaços escolares hoje em geral massificados.

REFERÊNCIAS

BENETTI, P. C.; SOUSA, Ana I.; SOUZA, Maria Helena N. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1951/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931**- Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Exposição de motivos**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-exposicaodemotivos-141250-pe.html>>. Acesso em 12 set.2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 13 Ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 25 set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 ago. 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em 15 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária (2011-2020).** Disponível em: <<http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/menu/331>>. Acesso em: 15 set. 2018

CAMARGO, A. M. M. **A universidade na Região Amazônica:** Um estudo sobre o projeto de interiorização da UFPA. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Políticas Públicas, 1997. Belém, Pará.

CATANI, Afranio M *et. al.* Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Anais 23ª Reunião Anual da Anped**, 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0527t.PDF>>. Acesso em: 24 fev.2013.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformanda:** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos R, J. **Educação e Contradição:** Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. In **Diário Oficial do Estado de São Paulo (E. U do Brasil). Quinta-feira, 10 de Maio de 1934.** Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19340510&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 01 set. 2018.

FÁVERO. Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educator**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FORMOSINHO, João. Ser Professor na escola de massas. In FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores.** Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e práticas. Porto, Portugal, Porto Editora, 2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOROSINI. Marília *et. al.* A expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Enlaces**, Goiás, 2010.

ORSO, Paulino J. A Criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: ORSO, Paulino et. all. (Org). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época; v. 11).

EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Martha Marques San Martín

Cerp del Centro e IFD de Florida

Florida-Uruguay

marthamar19@gmail.com

RESUMEN: Uno de los ejes fundamentales de este paper, es describir el currículum oculto en la Investigación Educativa. Me dirijo a algunos aspectos “débilmente” trabajados que se reflejan en el aula a partir de situaciones y prácticas recurrentes en la Investigación Educativa en formación docente en el Uruguay. Detrás de estos aspectos que se visualizan en la participación, en las evaluaciones y concepción del estudiante acerca de qué es la investigación educativa, se ocultan prácticas incorporadas (el habitus de Bourdieu) transmitidas desde diferentes saberes en términos de Maurice Tardif en el marco de las instituciones educativas.

Se trata de una mirada desde la experiencia en la docencia de Investigación Educativa en dos centros de formación docente en la ciudad de Florida, Uruguay con fines de contribuir a la discusión sobre el objeto de estudio de la Investigación Educativa.

El trabajo se organiza entorno a varias categorías de análisis que van desde los legados de la formación secundaria, las definiciones de Investigación Educativa, los manuales que enfrentan los problemas de conocimiento y los

prácticos o sociales, el papel del investigador que está vinculado a otra categoría; la legitimidad y la confección de programas de estudio de la investigación educativa en varios ámbitos.

El estudio procura reflejar el espacio de la enseñanza de Investigación Educativa como aquel donde juega diferentes posiciones que buscan legitimar el lugar de sus concepciones y la hegemonía de sus propuestas.

PALABRA CLAVE: currículum oculto; formación docente; habitus; investigación educativa

ABSTRACT: One of this fundamental axes of this paper is to describe the hidden curriculum in Educational Research. I turn to some aspects “weakly” worked as reflected in classroom situations from recurring practices in educational research in teacher education in Uruguay. Behind these aspects that are displayed on participation, assessments and design student about what is educational research, incorporated practices (Bourdieu’s habitus) transmitted from different knowledge in terms of Maurice Tardif to the shape of educational institutions.

This a view from the experience in teaching Educational Research IN two teacher training centers in the city of Florida, Uruguay purpose of contributing to the discussion on the subject matter of Education Research.

The work is organized according to several analysis categories ranging from the legacies of

secondary education, the definitions of Educational Research, manuals facing problems of knowledge and practical or social, the researcher's role is linked to other category; the legitimacy and the confection of programs of study of the educative investigation in several scopes.

The study tries to reflect the space of Educational Research teaching as one where different positions seek to legitimize the place of their conceptions and the hegemony of their proposals.

KEYWORDS: hidden curriculum; teacher training; habitus; educational research

1 | INTRODUCCIÓN

El trabajo surge a partir de las situaciones y prácticas recurrentes observadas como profesora de la asignatura Investigación Educativa, en dos centros de formación docente de la ciudad de Florida, departamento del mismo nombre en el Uruguay y publicado en el 2015.

Una vez, identificadas éstas, comencé a preguntarme cuál es el origen de estas situaciones, porqué surgen, a qué se deben. Y hacia eso, se dirige el presente trabajo.

Uno de los ejes fundamentales de este paper, es describir el currículum oculto en la Investigación Educativa. Hay muchos estudios sobre éste, pero se puede identificar a finales de los años sesenta su nombre (GONZÁLEZ Y PLASCENCIA, 2016). Según estos autores el currículum oculto es una especie de fuente de “educación silenciosa” porque a veces se transmite por conductas y ritos que no se explican necesariamente en las lecciones formales.

Esta educación silenciosa nace de lecciones informales y actos más vivenciales. En el marco de la práctica el currículum oculto tiene dos características una positiva-conocimiento que se adquiere y otra reconocida como violencia simbólica de carácter negativo.

2 | MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrollan las ideas principales sobre el currículum oculto y el abordaje de “habitus”, “campo de poder”, “legitimidad” de Pierre BOURDIEU así como los “saberes” presentados por Maurice TARDIF.

El currículum oculto

El currículum oculto, es conocido como tácito, latente o no escrito

MOSSOP, lo define: *como aquellos mensajes comunicaciones que se establecen en las interacciones interpersonales entre docentes y alumnos, tanto en ambientes clínicos como en otros escenarios* (HERRERA MIRANDA, G.2016)

En el ámbito áulico, existe un currículum formal que proviene de los programas y otro real que deja espacio al oculto que actúa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la conformación del habitus (manera de pensar, de actuar incluso

de sentir de la investigación educativa); en este caso de la investigación educativa. (ROJAS TUDELA,2010) El autor, define el currículum oculto como:

El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. (ROJAS TUDELA, 2010 p.88)

El sentido de curriculum está dado por el desarrollo de este mismo. ANGULO y BLANCO (1994, p.12) lo definen como un espacio teórico y práctico donde se lleva a la práctica una propuesta curricular.

Carrillo (citado por GONZÁLEZ y PLACENCIA, 2016) describe las características del currículum oculto. Este es: omnipresente porque actúa en todos los momentos, es omnímodo, porque reviste múltiples formas de influencia; es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario; es invaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea.

En el currículum oculto se utiliza la violencia simbólica, es lo que está prohibido sin que exista una regla oficial. ROJAS (2010) menciona que:

En concreto, hay dos formas de enseñar o prohibir y se hacen mediante el ejemplo o el amago: se transmiten habilidades por medio de la persona profesional y se obstaculiza hacer algo por medio del uso del lenguaje (escrito o no escrito). La violencia simbólica es una forma de imponer patrones sin que exista una norma que lo prescriba. (Rojas, 2010, p.6).

Para PERRENOUD (2001), El currículum oculto es” lo no dicho”. En él se visualiza las prácticas incorporadas, “el habitus”.

Habitus y campo de poder

De acuerdo con ROJAS TUDELA (2010), el habitus jerárquico está relacionado con comportamientos de prácticas interiorizadas y que se expresan en la dinámica de las relaciones sociales.

El habitus, es aprendido en las aulas de Investigación Educativa, en la formación de las conductas y en las maneras de actuar que se enseñan mediante un currículum oculto.

Según MORENO Y RAMÍREZ (2013, p.39), se puede apreciar dos niveles de habitus: el primario relacionado a la personalidad y el habitus secundario, adquirido con posterioridad a través de los capitales: como el capital escolar que rehace o redobla los habitus familiares. En base a estos dos, se va conformando el habitus profesional dependiendo de cada nuevo capital. Es decir, el habitus está en continua reconstrucción.

Para estos autores, el campo según Bourdieu, es un sistema específico de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas,

independientes de la existencia física y de los agentes que la ocupan

El campo a manera de Bourdieu es una estructura de fuerzas en movimiento que organiza a los agentes que ingresan a él a través de un habitus que posibilita la praxis de las relaciones de poder.

Los saberes de los profesores

MAURICE TARDIF (2002) presenta los saberes de los profesores, las fuentes sociales de adquisición y los modos de integración al trabajo docente.

Con fines al artículo, nos detenemos especialmente en los saberes del docente: saberes personales, saberes provenientes de la formación escolar anterior, saberes provenientes de la formación profesional para magisterio, saberes provenientes de los programas y libros didácticos usados en el trabajo y saberes provenientes de la propia experiencia en la profesión, en la clase, en la escuela.

En relación al trabajo, extendemos los saberes de la formación profesional a la formación de profesores en el Uruguay.

Las definiciones de Investigación Educativa

SANZ BONINO, V. (2008, p. 84) considera que definir la Investigación Educativa, es un punto problemático como campo que tiene en cuenta dos cuestiones la investigación pedagógica o educativa. donde se busca los criterios para definir cuáles son los problemas que abarca y sus límites y vínculos con otros campos

RESTREPO (1996) citado por SANZ BONINO (2008), define la investigación en educación como la centrada en lo pedagógico y a la investigación sobre educación dirigida a los procesos que se investigan como fenómeno social.

CAPOCASALE (2014), relaciona la Investigación Educativa estrechamente con la Pedagogía en la construcción de su objeto de estudio no obstante recurre a las ciencias sociales para los requerimientos metodológicos.

Los manuales

Ya KUHN, advertía que los manuales no reflejan la discusión paradigmática del momento.

Al observar los manuales de metodología, encontramos que las definiciones están relacionadas con el grado de participación del investigador docente-investigador y el experto, investigación acción o investigación sobre educación... Así pues, las denominaciones son:

Investigación educativa, investigación en educación (como modalidad de transformación) investigación sobre educación (políticas educativas como ejemplo desde una perspectiva desde afuera) teniendo como referencia a las Ciencias Sociales... investigación evaluativa, el proyecto de autoevaluación (herramienta de acción), medición Educativa (análisis de resultados como informe técnico. (CAPOCASALE, A. 2014, p. 42)

3 | METODOLOGÍA

La metodología se organiza en categorías de análisis en base a un enfoque cualitativo que narra las vivencias sobre el quehacer de la investigación educativa en el espacio áulico. Los saberes planteados por TARDIF, el habitus entre otros conceptos son parte de la biografía de los profesores y de los estudiantes. Sin duda, esto es acompañado por una actitud reflexiva que cuestiona los legados en las trayectorias de formación.

Es un diálogo permanente desde la observación y la teoría, construyendo y reconstruyendo ciertas situaciones y prácticas en el ámbito de la formación docente.

Los legados

Plan de Secundaria Reformulación 2006

A nivel de 6° año, bachillerato de secundaria, existe un programa llamado “Procesos económicos y sociales” que puede ser impartido por profesores de Sociología, Geografía e Historia. Entre sus objetivos está evaluar a través de un proyecto o estudio de caso. Si bien no se presenta bibliografía sobre Metodología de la Investigación, cada docente responsable solicita la elaboración de un proyecto que muchas veces no está formado para ello.

En este sentido, este punto está vinculado a los programas de formación en investigación, así como a los saberes de una formación anterior como señala TARDIF (2002).

Nuevas y no tan nuevas tendencias en la investigación en formación docente

Los estudiantes, consideran que hay una forma de hacer investigación, una especie de recetario. Aunado a ello, no distinguen los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las distintas lógicas de la investigación. Se ven “embretados y desconcertados” entre diferente sentido de la investigación según su objeto de estudio. En realidad, para muchos de ellos existe una, la que es “legitimada” por las instituciones sin necesidad de tener un orden lógico y rigurosidad metódica (FOLARI, R., 2000).

Desde hace unos años, la enseñanza por indagación o investigación por proyecto, ha tomado gran difusión a través de las inspecciones, docentes, programas especialmente desde las Ciencias de la Naturaleza en la formación docente y en secundaria. Su línea cuenta como eje central al estudiante que va formulando una serie de hipótesis y actividades para llegar a los conceptos. Otra línea, de gran incidencia sobre todo en las escuelas, es la Red Global de Aprendizaje. A partir de la investigación-acción y con un fuerte componente tecnológico, se elaboran proyectos en red entre instituciones y países considerando seis competencias: comunicación, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, ciudadanía, carácter.

A estas experiencias de trabajar en forma conjunto la llaman “laboratorio viviente” con el fin de probar, implementar y mejorar las prácticas pedagógicas innovadoras en siete países diferentes- Australia, Canadá, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda,

Estados Unidos y Uruguay (COBO, C., BROVETTO, C. Y GAGO F., 2016).

Cada maestro con su librito:

En un trabajo anterior, se visualizó que los aportes de otras asignaturas no se incorporan al trabajo de investigar. En un principio, parecía como si fueran archivos en pdf. Al profundizar pude identificar que lo que prima es el habitus de “cada maestro con su librito”, años de prácticas que consideran que no se puede incorporar nada que no sea lo que dicta el docente

La investigación-acción

Otro legado, muy común es la que proviene de la frase que aparece en muchos libros de metodología “*investigar se aprende investigando*” ¿Qué trae aparejado esta frase? ¿Investigar sin un soporte teórico? Existe la idea que elaborar una entrevista o un cuestionario que surge de la creatividad e inspiración del momento. Se confunde la mirada de la investigación como instrumento de acción (SVERDLICK, I, 2007) en la inmediatez, con lo instrumental. Es el saber proveniente de libros didácticos que M. TARDIF, señala.

Se distorsiona el papel de la intervención, de la investigación-acción en sus diferentes modalidades, pero sobretodo en la emancipadora.

Gran parte de los estudiantes plantean el problema desde el tipo de intervención (ECHEVARRÍA, H.D., 2005). La pregunta-problema

El estudiante reflexivo

Otro punto, está vinculado a la concepción históricamente presentada en el perfil del estudiante de los diferentes planes de formación docente: “el estudiante deberá ser reflexivo, crítico y autónomo”. Como ejemplos, no cuestionan muchas veces las actividades que realizan, no saben el por qué ni siquiera identifican el paradigma. Como anécdota, en una propuesta que hice sobre un tema de interés, cada estudiante debía esbozar el problema... Cuando les pregunto cómo resultó ella, una estudiante responde: “*profesora cuando nos dan tanta libertad, no sabemos qué hacer con ella*”.

Un legado llamado: “El Principito”: lo esencial es invisible a los ojos.

En las instancias de escrito, los estudiantes buscan la complejidad, lo no dicho, el currículum oculto. Esta idea proviene de prácticas incorporadas al no observar que la investigación, en este caso “educativa”, es acompañada por la rigurosidad metódica que tiene toda ciencia. (FOLLARI, G., 2000)

En la instancia de evaluación a través de preguntas claras, concretas... los estudiantes les parecen que son “tan” obvias que no pueden responderlas. Es el legado de la “trampa”, de la vuelta de tuerca de lo no directo... Hay un habitus en propuestas de este tipo...

Hacia una de definición de Investigación Educativa

Detrás de estas definiciones hay concepciones sobre investigación. Unas que definen el rol del investigador, otras que al parecer cumplen un papel activo y de transformación. Se enfrentan los propósitos de los problemas: el problema social o práctico y el de investigación en términos de Hugo D. ECHEVARRÍA (2005). A

su vez, continúa siendo un campo de conflicto entre los saberes que provienen de la pedagogía, de las ciencias sociales. En definitiva, aquellos que provienen de la formación profesional. De esta forma, pasamos a presentar los planes y programa de Investigación Educativa vigentes en la formación docente de Uruguay así como de la Universidad de la República.

Planes y programas de la formación docente

En el 2008, se elaboró un plan único de formación docente en el cual las asignaturas de Ciencias de la Educación son parte del Núcleo de Formación Común. Hasta hoy rige, un programa donde figura Investigación Educativa con una carga de tres horas semanales-45 minutos- para todo magisterio y profesorado. Sin embargo, se observa en la confección del programa oficial, un problema no resuelto entre quienes apuntan más a la investigación bajo la influencia de las ciencias sociales y aquellos que pregonan la intervención a través de la investigación acción en el marco de la lógica cualitativa. Hay una lucha por legitimar el saber.

En la actualidad, el diseño curricular de formación docente, está enmarcado en un plan nuevo propuesto en el 2017 pero con modificaciones según Malla N° 53 del 20/07/2018 que consiste en mostrar las particularidades de la Investigación Educativa. No obstante, figura dentro de un núcleo equivalente donde solo menciona que se rescatan las competencias básicas de la investigación. Hoy esta propuesta curricular está en pleno debate.

Licenciatura de Ciencias de la Educación-plan 2014- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad de la República Oriental del Uruguay

El programa de la licenciatura de Ciencias de la Educación 2018 en el marco del Plan 2014, contiene en el Módulo Pedagogía, Política y Sociedad II, introducción a la Investigación Educativa que está dirigida a la Metodología de las Ciencias Sociales. Al observar el módulo referente a la Enseñanza y aprendizaje el programa básicamente contiene la metodología social. De esta manera, se visualiza una fuerte presencia de la metodología de las Ciencias Sociales. En términos, de TARDIF, los programas son reflejo de los saberes provenientes de la formación profesional y de la experiencia en la profesión.

4 | CONCLUSIONES

Se ha presentado los aspectos vinculados al currículum oculto que se ven influenciados por los saberes profesionales, por los habitus, que se expresan en los legados de la formación docente a través de los manuales, las definiciones de investigación educativa, los planes y programas, el sentido de la reflexión, como otras cuestiones.

5 | REFLEXIÓN

La enseñanza en Investigación Educativa, así como otras disciplinas de conocimiento debería profundizar en el campo problemático del habitus y de los diferentes saberes para poder identificar las relaciones de poder, las configuraciones en torno a la Investigación Educativa que atentan desfigurar el campo de conocimiento que se desprende de ella. Carlos Cullen (2014), señala que el campo problemático es resultante de los entrecruzamientos de poderes hegemónicos y subalternos que atraviesan las prácticas y los saberes... Según Giddens (1989), el concepto de “agencia” remite a que ninguno de nosotros es una marioneta, cada uno tiene el poder de actuar y el poder de hacer la diferencia. (CALDERANO, 2008 p. 209). Sobre esto, nos estamos encaminando.

REFERENCIAS

ANGULO, José Félix. y BLANCO, Nieves (Coordinadores) **TEORÍA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 1994.

CALDERANO, Maria da Assuncao. Avaliacao da aprendizagem e o processo de formacao docente. En: CALDERANO, Maria da Assuncao, BARBACOVÍ, Lecir Jacinto y PEREIRA, Margareth Conceicao (Organizadores) **O que o ideb nao conta?** Processos e resultados alcancados pela Escola básica. Juiz de Fora: UFJF, 2008 p. 198-223.

CAPOCASALE, Alejandra. Cap. II ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En: **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Abriendo puertas al conocimiento**. Revista CONVOCACIÓN. Montevideo-Uruguay: ZONALIBRO, marzo 2015. p. 32-47.

COBO, Cristobal, BROVETTO, Claudia y GAGO, Fiorella. **Red Global de Aprendizaje Profundo: el caso de Uruguay**. Uruguay: Fundación Ceibal y RED GLOBAL de APRENDIZAJES, 2016 p.1-12.

CFE- Consejo de Formación en Educación. **Planes 2008 y 2017**. Uruguay: CFE, 2018. Disponible en: www.cfe.edu.uy. Acceso: 29 de julio 2018.

CULLEN, Carlos A. “Resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable”. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina. Revista APRENDER Cad. De Filosofia e Psic. Da Educacao. Vitória da Conquista Ano VIII n. 13 2014 p. 11-30

ECHEVARRÍA, Hugo Darío. Cap. 1 Los procesos de investigación. En:

ECHEVARRÍA, H.D. **Los diseños de investigación y su implementación en Educación**. Rosario, Argentina: HomoSapiens, 2005.p.13-39.

FOLARI, Roberto. *Epistemología y Sociedad*. Rosario, Argentina: Editorial HomoSapiens, 2000.

FULLAN Michael y LANGWORTHY, María. ”**Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad**” Washington, USA: Editorial Collaborative Impact Seattle, 2013.

GALEANA, Lourdes de la O. **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**. Universidad de Colina. Disponible en: www.ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf.

GONZÁLEZ PÉREZ, Cándido. y PLASCENCIA DE LA TORRE, Juan Carlos **Experiencias de conocimientos adquiridos por medio del currículo oculto por profesionales que han egresado de la Carrera de Psicología en Tepatitlán, México.** *Revista Educación.* México 41(1),1-11 enero-junio, 2017.p.1-11

HERRERA MIRANDA, Guillermo. a *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río.* Mayo-junio vol 20 (3),2016 p. 279

MICARELLO, Hilda. MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO NO RELATO DE FUTUROS PROFESSORES: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO. En: CALDERANO, Mária da Assuncao (organizadora) **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições** Brasil: Editora UFJF, 2012.p 87-102.

MARQUES SAN MARTÍN, Martha. **Situaciones y prácticas recurrentes en la Investigación Educativa.** Rosario, Argentina: Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior realidad en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Argentina. Disponible:www.unreditora.unr.edu.ar/?p=49Libros de Actas p.2596-2604, 2015.

MORENO DURÁN, Álvaro y RAMÍREZ, José Ernesto. **PIERRE BOURDIEU. Proyección siglo XXI.** Bogotá, Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios-ILAE-Ambassade de France en Colombie, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Cap. III El currículum real y el trabajo escolar. En:

PERRENOUD, Philippe **La construcción del éxito y del fracaso escolar.** Madrid: Morata, 2001.

ROJAS TUDELA, Farit L. **Currículum oculto en la educación en Derecho.** *Revista Integra Educativa.* Sao Paulo Vol. III/Nº3, 2010. p. 87-95.

SANZ BONINO, Verónica. **Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007).** *Revista del Centro Nacional de Información y Documentación.* Montevideo-Uruguay v1, n.1 Semestral, 2008 p.77-107.

SOUTHWELL, Myriam. ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO: UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. En: CAPOCASALE, Alejandra (coordinadora-autora). **Investigación educativa hoy.** Montevideo: ZONALIBRO, 2014 p.138-162.

SVERDLICK, Ingrid. "la investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio". En: SVERDLICK, Ingrid (comp.) **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires: Noveduc, 2007 p. 15-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis. R.J.: Vozes, 2002.

UDELAR- Universidad de la República Oriental del Uruguay. Facultad de Ciencias de la Educación. **Plan 2014 Licenciatura en Ciencias de la Educación.**

Disponible en: www.udelar.edu.uy. Acceso: 10 de agosto 2018.

PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Rafaela Santos Araújo

Grupo de Pesquisa: Diversidade, Formação,
Educação Básica e Discursos - DIFEBA –
CAMPUS IV, Jacobina-Bahia

Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS
IV, Jacobina-Bahia

RESUMO: Nas escolas localizadas no ambiente rural, especificamente no estado da Bahia, Brasil, observa-se que os currículos escolares são generalizados e sem um comprometimento com o contexto vivido pelos estudantes. Este artigo propõe apresentar uma reflexão teórica sobre práticas curriculares da Educação nas escolas situadas em ambiente rural, explicitando sua organização pedagógica e destacando a importância de uma educação contextualizada para as escolas situadas no espaço rural. Os resultados deste estudo pretende contribuir para se pensar uma educação rural significativa que possibilite a aproximação com o contexto real vivido pelos camponeses, enquanto sujeitos detentores de características singulares que lhes imprimem sua cultura e sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural; Práticas curriculares; Organização pedagógica; Educação contextualizada.

CURRICULAR PRACTICES IN RURAL EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF A CONTEXTED EDUCATION

ABSTRACT: In schools located in the rural environment, specifically in the state of Bahia, Brazil, it is observed that the school curricula are generalized and without a compromise with the context lived by the students. This article proposes to present a theoretical reflection about curricular practices of the Education in the schools located in rural environment, explaining its pedagogical organization and highlighting the importance of a contextualized education for the schools located in the rural space. The results of this study intend to contribute to the idea of a meaningful rural education that allows the approximation with the real context lived by the peasants, as subjects with unique characteristics that give them their culture and identity.

KEYWORDS: Rural education; Curricular practices; Educational organization; Contextualized education.

1 | INTRODUÇÃO

Em se tratando de **Educação Rural**, denominada no Brasil, também, de **Educação do Campo**, é necessário refletir se as

expectativas têm sido correspondidas, com relação as suas práticas pedagógicas, bem como discutir a importância de se romper com velhos sistemas e antigas práticas, buscando uma reestruturação nos métodos adotados. Uma vez que estamos inseridos numa sociedade em constante mudança, não sendo diferente com as instituições escolares que precisam inovar suas práticas pedagógicas.

[...] a aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserida, o sujeito aprende o que for exercitado nesse processo. Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permite ao sujeito realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano. (ROCHA et al., 2010, p. 67).

No contexto das escolas localizadas em um ambiente rural, referindo-se especificamente ao estado da Bahia-Brasil, é notório observar que os currículos escolares são generalizados, mesmo que pautados numa perspectiva que busca favorecer o diálogo entre educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação entre teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras, e da utilização de novas tecnologias.

No documento sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, 2015) verifica-se que os objetivos abordados e almejados não estão na contramão da busca de uma educação eficaz, a questão é a generalização dos aspectos abordados, desconsiderando as distintas realidades, inclusive sobre a reflexão proposta neste artigo no que diz respeito sobre a Educação Contextualizada no ambiente rural, observando-se a permanência da visão homogeneizadora que insiste em prevalecer no espaço escolar rural.

2 | PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL

Os sujeitos não são esquecidos nas propostas curriculares, o problema está na forma como são tratados. O esforço em inseri-los e contemplá-los nos planos pedagógicos é válido, mas não tem sido suficiente, trata-se de uma situação complexa e não fácil de ser resolvida, pois para que os currículos alcancem a todos necessita articular os diversos saberes e integrá-los com os conhecimentos também importantes no convívio social.

A tarefa educativa torna-se desafiadora, porque exige do educador e da educadora do campo uma sólida formação para lidarem com um conjunto de demandas emergentes no seu contexto de atuação, dentre elas, destacamos a valorização e a conservação crítica dos valores, crenças e saberes dos educandos e familiares camponeses situados numa sociedade que preza pelo imediato, pelo descarte da tradição e o endeusamento daquilo que é transitório. (SANTOS, 2016, p. 44).

Ao considerarmos as práticas curriculares que derivam dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, em boa parte das escolas situadas no espaço rural, ainda não há uma organização curricular coerente à diversidade dessas escolas.

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo? Acredito que os professores, as professoras, deveríamos perguntar-nos que matrizes são estas? Que raízes culturais são estas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? como se manifestam, por quê processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo. (ARROYO, 1999, p. 15).

Além das dificuldades que permeiam as escolas localizadas no rural, outros fatores precisam ser levados em consideração no processo de construção dos currículos, como por exemplo: evasão escolar, índice de reprovação e aprovação, e até mesmo a própria expectativa desses estudantes as saírem da escola. Percebe-se que não há diferença nas orientações curriculares entre rural e cidade, e de uma forma geral as práticas também são similares, com uma variação ou outra.

As escolas rurais que já foram alcançadas por políticas públicas próprias já conseguiram avançar no sentido de propostas curriculares articuladas à sua realidade, gradativamente desenvolvem implantação de projetos curriculares aliada à capacitação do corpo docente, que indiscutivelmente tem um papel importante neste processo. Os avanços conseguidos agora precisam se consolidar para explorar as possibilidades e alcançar outras instâncias educacionais.

Neste processo muita ênfase é dada ao professor para que seja capaz de ser agente transformador em seu espaço de trabalho, pois se entende que são sujeitos importantes na construção das mudanças na escola. Por conhecerem seu espaço de trabalho, sua realidade, seu contexto, esses sujeitos da forma como estão envolvidos podem interferir de forma mais incisiva e alavancar medidas mais precisas. Sendo assim, o professor da educação rural inserido neste ambiente, conhecedor das necessidades de mudança do currículo, com uma concepção mais elaborada a partir de sua experiência tem papel fundamental neste processo.

As orientações curriculares (BAHIA, 2015) ao apresentarem reflexões relacionadas às práticas docentes salientam que o objetivo não é apresentar uma prescrição de práticas docentes, mas alimentar o debate sobre competências profissionais, ou perfil do(a) professor(a). Depreende-se assim que concebem as orientações curriculares como um apoio à prática do professor e, portanto entre alguns aspectos observados, as orientações curriculares apontam que o professor precisa:

Atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola;

Conhecer o contexto de vida do(a) estudante, de sua família e da comunidade em que a escola está inserida;

Promover atividades pedagógicas tendo por base práticas interdisciplinares e contextualizadas que favoreçam o diálogo dos saberes disciplinares tradicionais com os outros saberes não tradicionais, populares, etc, por meio de atividades ricas, diversas e carregadas de sentido. (BAHIA, 2015).

Destaca-se assim a importância de um Projeto Político Pedagógico – PPP

bem articulado, bem delineado, ter a cara da escola, dos seus ideais, objetivos, visão e missão. Este documento deve estar presente na escola não apenas como obrigatoriedade, mas como um referencial para a prática escolar e que venha fazer a diferença no exercício docente. Assim, as orientações curriculares apontam os caminhos a serem trilhados, cabe à escola, gestão e professores absorverem essas orientações e buscar colocá-las em prática dentro de suas possibilidades.

Por outro lado, as orientações curriculares para as escolas de contexto rural, tendo por base o contexto baiano é a mesma para as escolas da cidade, e buscam abarcar a diversidade como um todo, seja ela, cultural, religiosa, de gênero, etc. No entanto, este é o grande problema, pois na tentativa de considerar as diversidades, acabam citando-as de forma genérica e superficial.

[...] as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO, 1999, p. 15).

Com base nesta reflexão de Arroyo (1999) pode-se assim, ratificar a urgência de tratar os currículos e práticas curriculares nas escolas rurais em sintonia com suas reais necessidades, respeitando a vasta cultura existente no campesinato, seus sujeitos e suas singularidades.

O currículo, como vemos, já não pode ser concebido simplesmente como um instrumento de organização do conhecimento escolar, centrado na melhoria dos procedimentos, métodos e técnicas de ensino, ingenuamente puro e neutro, técnico, ateu, ahistórico e apolítico, sem nenhum tipo de intenções sociais. (SOUZA, 2013, p. 26).

A reestruturação do currículo precisa trabalhar para adotar diferentes modelos e concepções curriculares, para que assim, possam dialogar com as realidades locais e atender os anseios dos camponeses, pois:

O currículo tradicional e descontextualizado está vinculado a um modelo de desenvolvimento que está centrado apenas no crescimento econômico, sem levar em consideração as especificidades locais, o ambiente, a cultura, a sustentabilidade, o protagonismo das pessoas e grupos e a erradicação da exclusão. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 35).

Portanto, é necessária atenção às propostas curriculares, as reformulações teóricas e práticas precisam priorizar o currículo para que não seja:

[...] deslocado, fragmentado e isolado da vida do município, das comunidades e da escola. Precisa fazer parte da vida das pessoas, levando em consideração a história do município, o ambiente e a cultura. A partir da análise do contexto, é preciso então pensar que projeto ou proposta de desenvolvimento o município deseja construir. Em outras palavras, para construir um currículo contextualizado torna-se necessário, previamente que o município defina qual sua concepção de desenvolvimento. O currículo não é neutro, sempre está a serviço de um modelo de desenvolvimento e de sociedade. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 35).

A postura seja do município ou estado faz toda a diferença, pois a definição da

estruturação do modelo que queiram seguir sensibilizará também aos interessados elaborar documentos teóricos que ajudem a esclarecer questões relacionadas às práticas curriculares, pois professores e gestores possuem uma boa bagagem de conhecimento a partir de suas experiências, e desta forma, podem ajudar a desmitificar muitos equívocos presentes nas orientações curriculares para as escolas rurais, uma vez que percebemos:

[...] inúmeras políticas e práticas curriculares, instituídas sob a égide do pensamento científico hegemônico, adotam posturas e práticas de exclusão e silenciamento das experiências e saberes dos quais os/as educandos/as são protagonistas no contexto que se institui os modelos de currículos implementados nas escolas do campo pautados na negação dos saberes construídos pelos/as educandos/as, a partir de seu contexto sociocultural, organizativos e político. (LIMA, 2016, p. 71-72).

Esse contexto evidencia o descaso ainda existente em nossa realidade educacional. Todavia, com o passar do tempo teorias críticas vem provocando reflexões, que aos poucos contribuem para algumas mudanças relacionadas às concepções curriculares.

A partir das contribuições da pedagogia crítica e das teorias críticas do currículo, foi possível dar passos importantes na compreensão mais ampla acerca da construção do currículo, principalmente com relação ao processo de produção e legitimação das propostas curriculares, assim como acerca das relações de poder, conflitos e alianças instituídas no seio das instituições educativas. Neste caso, os estudos críticos do currículo evidenciaram que, para além dos processos de reprodução, os currículos escolares são permeados por processos de resistências e transgressões com relação às propostas curriculares e às ideologias instituídas a partir da imposição do sistema educacional e da sociedade capitalista. (LIMA, 2016, p. 73).

3 | ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS EM CONTEXTO RURAL

Nas vivências e práticas vários são os obstáculos que surgem e tornam-se grandes impasses para a efetivação de um bom trabalho. Na verdade, são um conjunto de fatores que quando se chocam na prática causam grande conflito na escola e principalmente na própria sala de aula.

A Constituição Federal no artigo 206, inciso VII, destaca que o ensino será ministrado com base em princípios, entre os quais se destaca: “a garantia de padrão de qualidade”. Sendo assim, a melhoria da qualidade do ensino precisa estar pautada em fatores diversos e neste processo estão envolvidos escola, gestão, professores e alunos. Por um lado os recursos oriundos do governo devem se estender e atender todas as instâncias envolvidas com a Educação, pois o desenvolvimento de um bom trabalho torna-se inviável quando falta o básico, o necessário e primordial. Fala-se bastante da emergência e avanço na busca de uma escola justa, mas pouco tem sido feito para que o progresso aconteça com qualidade e eficiência.

É evidente a urgência que se tem de traçar metas a curto e longo prazo, e acima de tudo oferecer possibilidades e condições para que se concretizem na prática e

venham tentar amenizar as deficiências existentes, ainda que de modo gradual.

A prática educativa desenvolvida nas escolas do campo precisa ser construída numa perspectiva crítica e problematizadora, instigando os/as educandos/as e educadores/as a debruçarem-se sobre a realidade sócio-histórica e cultural com o espírito investigativo e curioso, buscando compreendê-la em sua complexidade e totalidade, com o intuito de desvelar suas riquezas e potencialidades, bem como seus dilemas e contradições. Somente a partir deste processo de problematização e desvelamento da realidade, teremos a condição de construir conhecimentos capazes de apontar os caminhos necessários à transformação social. (SILVA, LIMA, 2016, p. 126).

Por tais motivos discutir sobre qualidade de ensino é pauta que rende ainda muito debate, pois não é um processo tão fácil de ser realizado. Envolve desde a criação e implantação de políticas educacionais até a própria prática docente em sala de aula, perpassa muitas demandas e processos complexos e burocráticos. A verdade é que:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158).

Infelizmente, essa é a realidade quando nos referimos às escolas em contexto rural (ou escolas do campo), poucas têm sido as ações que resultem em práticas eficazes desestabilizadoras do atual sistema vigente. O fato é que, enquanto não houver a ampliação da discussão e inclusão dos setores vinculados à educação e a proposta de mudança não ultrapassar os “muros” da academia, a educação contextualizada no ambiente rural será apenas uma utopia. Ademais:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 1999, p. 17).

Pequenas e isoladas ações precisam se estender e atenderem às escolas localizadas no espaço rural, ainda que seja gradualmente “o fazer diferente” deve estar no topo das preocupações. Para isso, metas precisam ser traçadas e a partir delas o trabalho com afinco, responsabilidade, dedicação, os quais mostrarão os efeitos e possíveis caminhos a trilhar.

À gestão escolar cabe a responsabilidade da organização pedagógica e para desempenhar essa tarefa precisa ter conhecimento das bases legais que irão normatizar essa organização, além do Projeto Político Pedagógico-PPP, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento da Educação. A ênfase em tais documentos justifica-se pelo fato de que para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, os pressupostos conceituais presentes no PPP necessitam estar bem delineados e ajustados, pois a

busca por uma prática coerente dependerá em parte do que fora exposto teoricamente através do PPP. Cabe aos elaboradores da proposta pedagógica construí-la levando em consideração o contexto sociocultural, e para que essa proposta corresponda à expectativa esperada, toda a comunidade escolar deve trabalhar coletivamente.

Ser gestor, educador no contexto rural e articulador das demandas surgidas, não é tarefa fácil, pois ainda que sejam buscadas práticas diferentes na escola rural, muitas das vezes não é possível executá-las, pois a prática pedagógica eficaz necessita de um projeto pedagógico bem elaborado condizente com as reais necessidades da escola, gestão, professores e alunos, desde a instituição até os alunos merecem sim um bom atendimento.

Um projeto quando bem elaborado, tem maiores chances de ser também bem executado e render bons resultados, e podem se estender a outras escolas carentes de transformação. O caminho a ser seguido é o de unir forças com os sujeitos presentes na escola e com as ferramentas ali disponíveis, pois, infelizmente, ao analisarmos a situação real das escolas rurais, observa-se a falta de apoio pedagógico como também de profissionais para auxiliar gestores e professores a conduzirem um trabalho com direcionamentos e objetivos para o desenvolvimento de práticas mais coerentes e eficazes.

De acordo com Trindade é preciso um prática docente que dê:

Visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências; emergir as histórias submersas de educadores/as, de alunos/as, da nossa população, que nos diz de sujeição, mas também de insurreição, lutas, criatividade, busca de alternativas. Tudo isso nos aponta para construção e fortalecimento de uma *prática docente*, não alienada do nosso contexto sócio-histórico. Uma prática docente que valorize não só a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, o coração, a pele, o olfato etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos (TRINDADE, 2002, p.15).

Deve estar inclusa nesta mesma discussão, como pauta principal os questionamentos sobre o currículo da escola, quais são seus pressupostos, quais documentos baseiam sua formulação e principalmente se corresponde aos objetivos da escola.

Dentre os princípios políticos que norteiam este projeto de educação, destacam-se a vinculação do projeto pedagógico e curricular da escola com o campo, que se materializa pela garantia do direito às crianças e adolescentes de estudarem em suas próprias comunidades. Significa que estes projetos educativos estejam enraizados na cultura dos povos, articulados aos seus processos políticos e organizativos. Além disso, que se constituam em sintonia com o projeto de sociedade e de ser humano que se deseja construir/formar, tendo como base as utopias e os sonhos que movem as lutas e a vida no campo, almejando a construção de uma sociedade democrática e justa. (LIMA; MELO, 2016, p. 9).

Neste contexto, o apoio pedagógico aos profissionais é indispensável, pois a tarefa dos gestores e professores é árdua. Ser professor significa ultrapassar as barreiras

e limitação de suas ações diárias e mediar o processo de ensino e aprendizagem mediante alguns documentos norteadores de suas práticas, entre eles se destacam as matrizes curriculares, o projeto político pedagógico e materiais didáticos, que em boa parte não priorizam o contexto sociocultural no qual os estudantes se encontram inseridos. E como desenvolver tal prática se não existem políticas direcionadas com esse objetivo? Pois, como se sabe, pensar em Educação de qualidade significa priorizar a valorização dos sujeitos envolvidos, seus modos, valores, costumes, características e particularidades.

4 | EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A educação contextualizada para a educação Brasileira e para o Estado da Bahia deve ser pensada na mesma perspectiva para a educação no contexto rural, ambas tidas em uma mesma proposta e ação conjunta.

O surgimento da Educação do Campo contextualizada fez parte da transformação ampliada da educação popular voltada para uma realidade com suas especificidades, que é o campo, com toda sua diversidade política, ambiental, econômica, social e cultural. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 49).

A educação rural (também chamada educação do campo) vinculada à educação contextualizada juntas se fortalecem, pois a segunda vem a complementar a primeira, os objetivos se entrecruzam, ao buscarem uma educação de qualidade aos alunos que vivem em ambiente rural, com suas especificidades e singularidades. Mas afinal do que se trata Educação contextualizada? Segundo Lopes (2014, p. 99):

Pensar em uma Educação Contextualizada é algo muito subjetivo que envolve pessoas, pensamentos, cultura e o contexto onde o aluno está inserido, ou seja, o seu cotidiano a sua realidade muitas vezes distantes da vida escolar de vários alunos. Por entendermos que a Educação Contextualizada precisa ser construída a partir do conhecimento adquirido dos alunos no seu contexto local e nos saberes existentes entre os sujeitos.

A educação rural tem avançado nos últimos anos, vários direitos foram conquistados, diante de muitos desafios. Com a educação contextualizada também não é diferente, com o passar dos anos as discussões vem sendo endossadas também entre educadores, pesquisadores, tanto na educação básica como nas instituições acadêmicas.

De acordo com Lopes (2014, p. 100):

Para que a contextualização da Educação aconteça nas escolas é necessário que haja uma transformação no currículo na escola, mais como fazer isso se a grade curricular já vem pré-estabelecida da Secretaria de Educação, que não possui experiência e vivência em relação a realidade que envolve os alunos nas suas localidades mais complexas.

Ainda segundo Lopes (2014) a educação contextualizada pensada na perspectiva de construção curricular cria sintonia entre ensino e aprendizagem quando a vivência dos sujeitos em seu contexto real de vida é priorizada na construção curricular. Ao

pensar nesse mesmo currículo, os principais sujeitos precisam estar envolvidos em sua elaboração, pois além de supervisionarem podem dar contribuições relevantes a essa construção curricular.

A proposta para a educação contextualizada caminha pelo viés de trazer o cotidiano dos alunos para a sala de aula, prioriza o conhecimento local e real, vivido em seu dia a dia, e que este mesmo conhecimento seja contemplado, sem deixar de estabelecer diálogo com os conhecimentos universais, pois a coexistência das duas formas de obtenção de conhecimentos é importante para uma melhor leitura e compreensão de mundo.

Para Silva (2011, p. 24):

A contextualização é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dessas. Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

O foco para um trabalho contextualizado busca resgatar também a unificação dos conhecimentos que por vezes chegam à escola de forma fragmentada, sem conexão entre as disciplinas, não apresentam coesão e linearidade tanto pela forma que é apresentada nos livros didáticos, como pela falta de diálogo com outras áreas de saberes.

Quanto aos livros didáticos, verifica-se, em grande medida, sua descontextualização com a cultura do campo, dado que são freqüentemente elaborados na cidade por educadores que possuem pouca ou nenhuma inserção no conhecimento da vida do campo. Com isso, surge a necessidade de elaboração de material complementar ou novos materiais, em substituição ao livro didático existente, garantindo, todavia, a expressão do conteúdo universal. (GRACINDO, 2006, p. 74).

A escola ao propor uma educação contextualizada e redimensionar a prática pedagógica, necessita priorizar tratamento inter e trans disciplinar dos conteúdos à interação com a realidade – com a (s) cultura (s), com o (s) ambiente (s), com outros saberes produzidos cotidianamente dentro e fora da escola. E ao contrário como muitos pensam:

[...] *contextualização* não se confunde com *adequação* como anunciado, muitas vezes, nos projetos e programas governamentais quando atentam para a diversidade desse país de dimensões continentais com realidades tão diversas, especialmente, o campo, para onde são destinados materiais didáticos feitos sob o olhar urbano e, portanto, referenciado nessa realidade. Não se trata dessa estratégia maquiadora da *descontextualização* do currículo, mas de promover uma educação, com os pés no chão das realidades e, com auxílio do conhecimento historicamente sistematizado, construir um conhecimento pertinente. (SILVA, 2011, p. 40).

Para que as mudanças de fato realmente ocorram o ponto de partida precisa ser a autorreflexão sobre a prática e, posteriormente, torna-se essencial uma reflexão conjunta, compartilhada e debatida com todos os profissionais responsáveis e imbuídos

na busca por uma educação de qualidade. Pois a reestruturação da prática docente certamente necessita e depende da intervenção e contribuição de todos envolvidos

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a (re)organização da prática pedagógica, na escola rural não basta somente o engajamento em políticas de mudanças, querer mudança significa vestir a camisa e promover modificações nas práticas em salas de aula, pequenas ações no ambiente de trabalho, na realidade local, pois se não for assim não fará sentido promover discursos vazios que não se efetivam na prática.

E para que de fato mudanças aconteçam, estratégias precisam ser estabelecidas e realizadas juntamente com a participação de corpo docente qualificado, pois no que diz respeito a uma efetiva educação, não se torna possível sem a capacitação dos educadores. Ademais, torna-se necessário acompanhamento antes e depois da implantação da educação contextualizada, pois o conhecimento não é estático, por isso:

[...] a Educação Contextualizada para alcançar êxito, requer qualificação permanente dos (as) educadores (as) mediante formação continuada. Exige repensar a prática pedagógica, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações internas, especialmente no que se refere à gestão e a interação com a comunidade, resignificando os conteúdos na leitura da realidade. (SILVA, 2011, p. 30).

O docente da educação rural (ou educação do campo) tem conhecimento do espaço onde vive, das pessoas com quem convive, da importância do local onde mora, dos valores que se encontram enraizados ali, por isso de uma responsabilidade maior. Só querer uma democratização na escola rural não soluciona os desafios, é uma mudança que convida a todos os que dela participam direta ou indiretamente, alunos, professores, gestores, pais, comunidade, um projeto de mudança que tem tudo para dar certo, no entanto, é primordial a participação de todos.

Os professores (as) enquanto mediadores precisam articular suas ideias, discutir/ refletir sobre o resultado do que tem sido feito, compartilhar as informações sobre o que deu certo e também do que não deu e juntos planejar os passos seguintes. Os resultados são eficientes quando existe um trabalho de equipe, onde todos buscam os mesmos objetivos, trilham um mesmo caminho, percorrem a trajetória e sabem exatamente com quem podem contar na busca de resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: _____;

FERNANDES, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 2). 46p.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Orientações Gerais. Salvador, 2015.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Brasília. 2013. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf> Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/dec_pres_7352_04112010.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 09 fev. 2016.

_____. Ministério da educação e do desporto. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

DUARTE, Ana Paula Mendes; NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. do; CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **Currículo Contextualizado: Dialogando sobre princípios, concepções e sujeitos na construção de um currículo para a convivência com o semiárido**. In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.

LIMA, Elmo de Souza. **A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: Os dilemas políticos e pedagógicos**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

LOPES, Maria Letícia. Educação **Contextualizada voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no semiárido**. In: CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane. R; MARQUES, Juracy (Orgs). Itinerários e Contextos: Reflexões em Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro. 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2014. 152p.

MELO, Raimunda Alves; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Currículo da escola do campo e a articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

ROCHA, Maria Izabel Antunes. et al. **Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção**. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). Educação do Campo e Pesquisa II. 1. ed. Brasília: MDA/MEC - Nead, 2010. v. 1. 211p.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **A dimensão política da educação do campo: Apontamentos para vigilância da prática educativa**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da; PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do Campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. único. 271p.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da; LIMA, Elmo de Souza. **Prática educativa no contexto da educação do campo: As possibilidades de transformação social.** In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos. S; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas.** 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2011. v. 01. 197p .

SOUZA, M. de Lourdes Albuquerque de. Por que precisamos de um currículo contextualizado? In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido.** 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.

PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA

Fernanda Klein Marcondes

Faculdade de Odontologia de Piracicaba
– UNICAMP, Departamento de Ciências
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

Lais Tono Cardozo

Faculdade de Odontologia de Piracicaba
– UNICAMP, Departamento de Ciências
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

Maeline Santos Morais Carvalho

Faculdade de Odontologia de Piracicaba
– UNICAMP, Departamento de Ciências
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

RESUMO: A integração de conhecimentos de morfologia e fisiologia dos órgãos e sistemas é essencial em cursos da área da saúde, entretanto os alunos enfrentam dificuldades neste processo. Visando aprimorar o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Fisiologia, do curso de Odontologia da FOP – UNICAMP, estratégias de ensino ativo são combinadas com aulas teóricas como: aulas dialogadas, *quizzes*, e elaboração de portfólio. As aulas dialogadas, sobre secreção salivar, e sobre hormônios hipofisários e aleitamento materno, consistiram em solicitar aos alunos, que em grupos, discutissem resultados de artigos científicos sobre estes temas, intercalando com exposição oral pela professora e questões para discussão. Os *quizzes* foram aplicados através de aplicativo para celular, no início,

durante ou após aulas teóricas sobre fisiologia neuromuscular, cardiovascular, renal e endócrina. A elaboração do portfólio foi feita após cada aula de Fisiologia endócrina, em duplas ou trios, contendo informações sobre síntese e ações dos hormônios que produzimos, relação entre as ações hormonais e a Odontologia e informações erradas ou incompletas, encontradas na internet, este material foi utilizado como consulta em uma prova. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção dos alunos sobre estas estratégias. Sessenta e dois alunos responderam a uma escala tipo Likert de 5 pontos, avaliando o grau de aprendizado que a estratégia utilizada proporcionou. A média de respostas dos alunos, na escala tipo Likert, referentes às aulas dialogadas, *quizzes* e portfólio foram de $3,65 \pm 1,15$; $3,56 \pm 1,31$ e $3,45 \pm 1,24$, respectivamente. Os resultados obtidos mostram que para os alunos as estratégias utilizadas são úteis para o seu aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: ensino ativo; fisiologia; odontologia; estratégia.

PERCEPTION OF STUDENTS ON ACTIVE TEACHING STRATEGIES, COMBINED WITH LECTURE, IN THE PHYSIOLOGY TEACHING OF DENTISTRY COURSE

ABSTRACT: The integration of knowledge of

morphology and Physiology of organs and systems is essential in health courses, but students face difficulties in this process. Aiming to improve the teaching-learning process in the Physiology classes of the FOP-UNICAMP Dentistry course, active teaching strategies are combined with theoretical classes such as: dialogues, *quizzes*, and portfolio elaboration. The dialogue classes, salivary secretion, and pituitary hormones and breastfeeding consisted of asking the students to discuss the results of scientific articles on these topics, in groups, with oral presentation by the teacher and questions for discussion. The *quizzes* were applied through a mobile application, at the beginning, during or after theoretical classes on neuromuscular, cardiovascular, renal and endocrine physiology. The elaboration of the portfolio was done after each endocrine Physiology class, in pairs or trios, containing information about synthesis and actions of the hormones we produce, relationship between hormonal actions and Dentistry and incorrect or incomplete information found on the internet, used as a query in a test. The objective of this study was to evaluate students' perceptions about these strategies. Sixty-two students responded to a 5-point Likert scale, assessing the degree of learning that the strategy used. The average responses of the students, in the Likert scale, referring to the dialogues, *quizzes* and portfolio were 3.65 ± 1.15 ; 3.56 ± 1.31 and 3.45 ± 1.24 , respectively. The results show that for the students the strategies used are useful for their learning.

KEYWORDS: active teaching; physiology; dentistry; strategies.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade, professores do ensino superior têm como grande desafio para sua atividade docente desenvolver estratégias para vencer a falta de motivação e de engajamento dos estudantes (LEE; HAMMER, 2011) e sua insegurança quanto conteúdos supostamente já aprendidos (REIS et al., 2013). Neste contexto, o ensino centrado na transmissão de conhecimentos pelo professor, e memorização de conteúdos pelos alunos, deve ser transformado em um ensino centrado no aluno, levando-o a desenvolver sua autonomia, raciocínio, pensamento crítico (CEZAR et al., 2010; MITRE et al., 2008; PINTO et al., 2012), e motivação para aprender a aprender (GURPINAR et al., 2013; SILVERTHORN, 2006). Desta forma, busca-se a formação de profissionais críticos, reflexivos e com maior facilidade na tomada de decisões (BERBEL, 2011; MITRE et al., 2008; PINTO et al., 2012; ROCHA; LEMOS, 2014; TRINDADE, 2014).

Existem diferentes metodologias e estratégias de ensino que podem ser utilizadas para incentivar os estudantes a participarem ativamente do processo ensino – aprendizagem: aprendizagem baseada em problemas, em projetos ou em equipes (BOLLELA et al., 2014) aprendizagem entre pares (CROUCH; MAZUR, 2001; GIULIODORI; LUJAN; DICARLO, 2006), estudos de caso, simulações, jogos educacionais (CARDOZO et al., 2016; LUCHI; CARDOZO; MARCONDES, 2019; LUCHI; MONTREZOR; MARCONDES, 2017; MARCONDES et al., 2015, portfólio

(PINTO et al., 2012; RODRIGUES, 2012). A utilização destas metodologias ou outras, que permitem maior participação e interação dos estudantes tem se mostrado ferramentas eficazes na promoção do aprendizado significativo (KALAIAN; KASIM, 2017). Neste contexto, dispositivos como celulares e *tablets* também podem ser utilizados em sala de aula, ajudando no desenvolvimento do conhecimento, por exemplo, por meio de questões para resolução individual ou em grupo, na forma de *quizzes* (TRINDADE, 2014).

As metodologias acima citadas podem substituir as aulas teóricas ou podem ser combinadas às aulas expositivas. Em um curso de Medicina, foi avaliado o desempenho dos estudantes comparando o uso de aulas teóricas com o uso de aulas teóricas combinadas com atividades com um quebra-cabeça, um jogo de tabuleiro, um debate, um vídeo e um portfólio, no ensino de fisiologia cardíaca e neurofisiologia, durante quatro semestres. Os resultados deste estudo mostram que os métodos ativos de ensino melhoraram significativamente o desempenho dos alunos, avaliado por meio das notas obtidas nas avaliações, em comparação com alunos que haviam tido somente aulas teóricas (MONTREZOR, 2016).

Nas aulas de Fisiologia, das disciplinas Biociências I e II e Cárie II, ministradas no primeiro ano do curso de Graduação em Odontologia da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), têm sido utilizadas aulas dialogadas, *quizzes* e portfólio como estratégias de ensino ativo, combinadas com aulas teóricas “curtas”.

Após o fim de cada disciplina, visando o aprimoramento das metodologias de ensino utilizadas, os alunos são convidados a avaliarem-nas.

2 | OBJETIVOS

Apresentar metodologias ativas de ensino utilizadas em aulas de Fisiologia, ministradas em um curso de Graduação em Odontologia, e avaliar a percepção dos alunos sobre a utilidade destas metodologias para o seu aprendizado.

3 | METODOLOGIA

Este estudo foi aprovado (CAAE 42980515.0.0000.5418) pelo Comitê de Ética institucional (CEP – FOP). Foram convidados a participar deste estudo 80 alunos do curso de Odontologia da FOP – UNICAMP, que cursaram as disciplinas Biociências I e II, e Cárie II, em 2017.

As disciplinas Biociências I (240 h) e II (240 h) são ministradas respectivamente no primeiro e segundo semestre do curso de graduação em Odontologia da FOP – UNICAMP, e consistem em disciplinas integradas, das quais participam professores de Anatomia, Bioquímica, Histologia, Fisiologia e Farmacologia. Os objetivos

educacionais visam possibilitar ao aluno conhecimento da estrutura e função das biomoléculas e seu metabolismo, citologia molecular, excitabilidade celular, homeostasia, as estruturas macro e microscópicas e função dos sistemas locomotor, nervoso, cardiovascular, respiratório, digestório, urinário, endócrino e reprodutor; equilíbrio energético, metabolismo e termorregulação; mecanismo de ação de drogas no organismo humano, através do estudo da farmacocinética, farmacodinâmica, ação de drogas sobre o sistema nervoso central e sistema nervoso autônomo. Nestas disciplinas foram utilizadas como estratégias de ensino ativo: I) aula dialogada sobre hormônios hipofisários, II) questões de múltipla escolha em aplicativo de celular na forma de *quizzes* sobre fisiologia neuromuscular, cardiovascular, renal e endócrina, e III) elaboração de um portfólio sobre fisiologia endócrina e seu uso como material de consulta em prova.

A disciplina Cárie II (120h) é ministrada no segundo semestre do mesmo curso, e tem como objetivo educacional preparar o futuro cirurgião dentista para exercer as atividades clínicas com formação biológica sobre estruturas bucais e sobre os aspectos bioquímicos, microbiológicos, histopatológicos e preventivos da cárie dentária. Seu conteúdo é ministrado por professores das áreas de Anatomia, Bioquímica, Fisiologia, Microbiologia e Saúde Coletiva. Nesta disciplina foi ministrada uma aula dialogada sobre fisiologia da secreção salivar.

Neste trabalho, após finalizadas as disciplinas Biociências I e II, e Cárie II, os alunos foram convidados a avaliar se as estratégias de ensino ativo acima indicadas ajudaram no aprendizado dos temas estudados. No início do 1º semestre de 2018, os alunos foram convidados a participar do estudo. De 80 alunos que haviam cursado as disciplinas acima indicadas, em 2017, 62 alunos concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Este convite foi realizado após o fim das disciplinas em que as estratégias de ensino foram aplicadas, para garantir a autonomia e liberdade dos estudantes (TENGAN et al., 2005). Isto foi feito porque no ano anterior, a professora coordenadora deste estudo, ministrou parte das aulas de fisiologia.

3.1 Aulas dialogadas

Na disciplina Biociências II, foi ministrada uma aula dialogada para o ensino de fisiologia endócrina abordando o papel dos hormônios hipofisários prolactina e ocitocina no aleitamento materno, e a importância do aleitamento materno exclusivo. A aula dialogada foi iniciada com a leitura e discussão de partes de trabalhos científicos, pelos alunos divididos em grupos. Os textos lidos abordavam os benefícios do aleitamento materno para o bebê, a mãe e a família e fatores que prejudicam a prática do aleitamento materno. Após leitura e discussão (10 min), um representante de cada grupo resumiu o tópico discutido. Durante esta exposição à classe, os alunos também apresentaram suas opiniões e dúvidas quanto aos tópicos abordados nos textos lidos.

Em seguida, a professora utilizou slides em *Power Point* para fazer uma exposição oral sobre I) a secreção e mecanismos de ação dos hormônios prolactina e ocitocina,

relacionando estes tópicos ao aleitamento materno, II) benefícios do aleitamento materno e do aleitamento materno exclusivo até os 6 meses de idade, III) orientações do Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde (OMS) e IV) participação do dentista na promoção do aleitamento materno. Durante esta exposição, foram propostas questões aos alunos, as quais eram respondidas e discutidas na forma de diálogo com a classe, relacionando cada tópico com os textos trabalhados pelos grupos, no início da aula.

Na disciplina Cárie II, o tema da aula dialogada foi fisiologia da secreção salivar. Inicialmente, os alunos, divididos em grupos, discutiram dados de um artigo científico sobre nível e ansiedade e alterações salivares em pacientes, antes e após tratamento endodôntico combinado com medidas para controle da ansiedade e da dor. Os alunos analisaram fotos de tubos de ensaio contendo amostras de saliva de um paciente, antes e após tratamento endodôntico. Foi solicitado que avaliassem as diferenças observadas nas características da saliva (volume, opacidade ou transparência) e discutissem suas possíveis causas. Em seguida, foi fornecida a tabela do artigo, com dados sobre as características da saliva e nível de ansiedade dos pacientes que participaram do estudo, antes e após o tratamento endodôntico. Após 20 minutos de discussão em grupo, a professora iniciou uma exposição oral sobre a fisiologia da secreção salivar utilizando slides, em *Power Point*, intercalados com questões sobre os resultados do estudo. E, à medida que explicava os tópicos da aula, fazia perguntas aos alunos para que os grupos relacionassem o conteúdo da aula com os resultados do artigo científico em análise. Ao final, da exposição oral, a professora forneceu a introdução, descrição da metodologia e discussão do artigo para leitura e resolução de questões a serem entregues na aula seguinte.

3.2 Quizzes

Para a elaboração dos *quizzes* (questões de múltipla escolha), foi utilizado o aplicativo “*Socrative Teacher*” e para que os alunos respondessem as questões, utilizaram o aplicativo “*Socrative Student*”, em seus telefones celulares. O “*Socrative*” é uma ferramenta gratuita de interatividade habilitada para *tablets*, *laptops* e *smartphones*. Funciona como um sistema de resposta inteligente que permite que os professores conectem a sala por meio de uma série de exercícios (TRINDADE, 2014).

Neste aplicativo, foram elaborados e aplicados aos alunos, *quizzes* sobre os temas de Fisiologia neuromuscular, cardiovascular, renal e endócrina, ao longo das disciplinas Biociências I e II. Estas questões foram aplicadas no início das aulas, como estratégia para despertar o interesse dos alunos, ou durante as aulas, com os objetivos de avaliar se eles estavam compreendendo o assunto ministrado e de esclarecer dúvidas. Em outras aulas, os *quizzes* eram aplicados como atividade extraclasse em duplas, ou grupos. Neste caso, o objetivo era sedimentar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Em algumas aulas, os *quizzes* eram respondidos individualmente, em

outras eram respondidos em duplas ou trios.

3.3 Portfólio

O portfólio consiste na elaboração de uma coletânea de atividades desenvolvidas pelo aluno. Sua construção fica a cargo do aluno, sendo posteriormente apresentado ao professor, de forma a ilustrar o que foi aprendido, como os temas foram aprendidos e as opiniões dos alunos sobre os temas estudados (MARTINEZ LIROLA; RUBIO, 2009). O portfólio possibilita avaliar a evolução do conhecimento dos alunos e estimula sua autonomia e responsabilidade na escolha das fontes de informação, análise e seleção das informações obtidas (COTTA et al., 2012).

No presente estudo, o portfólio foi usado como recurso didático durante o processo de ensinagem, já que para sua elaboração, os alunos deveriam assistir a uma aula expositiva curta e posteriormente pesquisar para responder perguntas que foram apresentadas ao final da aula.

Na disciplina Biociências II, o conteúdo de Fisiologia endócrina foi composto pelos tópicos: hormônios, classificação hormonal, adeno e neuro-hipófise, tireoide, suprarrenal e ritmos biológicos, pâncreas, paratireoide e controle do metabolismo do cálcio, termorregulação. Para cada tópico, houve uma aula teórica. Para os tópicos suprarrenal e pâncreas, houve também uma aula prática. As aulas teóricas tiveram duração de 40-50 min, ao final das quais algumas questões eram apresentadas para os alunos discutirem e pesquisarem.

As instruções para a elaboração do portfólio foram dadas na primeira aula sobre a Fisiologia endócrina. Os alunos foram instruídos a elaborar, em duplas ou trios, um portfólio composto por 8 fichas referentes aos temas indicados abaixo:

- Ficha 1 - GH
- Ficha 2 - Prolactina e ocitocina
- Ficha 3 - ADH, hormônio atrial natriurético e aldosterona
- Ficha 4 - TRH, TSH, T3 e T4
- Ficha 5 - Calcitonina, paratormônio e vitamina D
- Ficha 6 - Insulina e glucagon
- Ficha 7 - CRH, ACTH, cortisol e ritmos biológicos
- Ficha 8 – Termorregulação

Em cada ficha, deveriam constar: a) informações básicas (nome, classificação, local de produção, principais ações e mecanismo de ação dos hormônios, controle de sua secreção); b) resposta às questões apresentadas em cada aula sobre os hormônios e c) relação com a Odontologia. Em uma folha a parte, também foi solicitado que os alunos pesquisassem, para cada ficha, alguma informação errada ou incompleta veiculada na mídia ou internet e elaborassem a respectiva correção para entrega à

professora.

As informações incluídas nas fichas deveriam ser pesquisadas, selecionadas e resumidas com as próprias palavras dos alunos, não deveriam ser cópia das fontes consultadas durante a pesquisa.

Ao longo do semestre, os alunos apresentaram o portfólio em elaboração para que as professoras pudessem sanar dúvidas, indicar as complementações ou correções a serem feitas, durante as aulas ou em horário extraclasse.

Ao final do semestre, o portfólio foi utilizado como material de consulta, em uma prova, realizada individualmente.

3.4 Percepção discente

Para avaliar a percepção dos alunos referente às aulas dialogadas, *quizzes*, e portfólio, os alunos receberam questões em que era solicitado que indicassem, em uma escala tipo *Likert*, de 1 a 5, se o uso de cada estratégia de ensino auxiliou no seu aprendizado, sendo: 1 = desnecessário para o aprendizado, e 5 = fundamental para o aprendizado. Foi calculada a média e desvio padrão das respostas na escala de *Likert*.

4 | RESULTADOS

As respostas dos alunos referentes às aulas dialogadas mostraram avaliação média na escala tipo *Likert* de $3,65 \pm 1,15$. Com relação aos *quizzes*, a média da resposta dos alunos foi de $3,56 \pm 1,31$. Na avaliação do portfólio, usado como material de consulta em prova, os valores obtidos foram de $3,45 \pm 1,24$. Estes resultados mostram que a percepção dos alunos, sobre as metodologias de ensino utilizadas no presente estudo, foi positiva.

Caveião et al. (2018) fizeram um levantamento das estratégias de ensino – aprendizagem utilizadas em cursos de graduação em Enfermagem no Brasil, e evidenciaram que a aula dialogada era a estratégia mais utilizada entre os 314 docentes participantes do estudo. Esta estratégia permite ao aluno relacionar seus conhecimentos prévios, com novas informações apresentadas pelo professor. E, como envolve discussão em grupo, também permite o desenvolvimento das habilidades de comunicação. E isto pode explicar a percepção dos alunos do presente estudo, de que esta estratégia auxiliou no aprendizado.

Silva et al. (2009) utilizaram *quizzes* em aulas de genética e biologia molecular, em um curso de graduação, e relataram que o uso desta estratégia contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, da crítica e da reflexão sobre os temas abordados.

Embora os estudos acima citados evidenciem que a utilização de estratégias ativas no ensino superior, e reportam uma percepção positiva dos professores sobre as mesmas, é necessário avaliar a percepção dos alunos e seus efeitos no desempenho acadêmico discente. Neste contexto, a proposta do presente estudo traz

uma contribuição importante para avaliação de estratégias de ensino ativo.

Os resultados obtidos no presente estudo estão de acordo com dados obtidos por Trindade (2014). Este autor visava utilizar métodos interativos de ensino-aprendizagem, simples e econômicos e utilizou *quizzes* no aplicativo “*Socrative*”, na disciplina de Física do 1º ano de um curso de engenharia. Foi observado que, em uma escala de 1 a 9, a avaliação média para a utilidade do *quiz* foi de 7,46 e a média para o critério facilidade foi de 7,83. O autor observou também que a interatividade dos alunos em sala de aula aumentou. Os resultados mostraram também que o uso de *quizzes* no aplicativo “*Socrative*”, combinados com as aulas teóricas, resultou em melhor rendimento dos alunos (TRINDADE, 2014).

Nosso trabalho, também está de acordo com o trabalho de Sales; Leite; Vasconcelos (2014), que utilizaram *quizzes*, combinados com aulas expositivas e experimentos de óptica geométrica, num curso de Física. Os *quizzes* foram aplicados em plataforma *Moodle*, e forneciam *feedbacks* aos alunos. Observou-se aumento da motivação e do rendimento (notas) dos alunos participantes.

Com relação ao portfólio, os resultados positivos em relação ao método estão de acordo com os estudos de Cotta et al. (2012). Montrezor (2016), que relataram uma melhora no desempenho e satisfação dos alunos com o uso de estratégia semelhante. Um dos objetivos do portfólio é ajudar o estudante a aprender avaliar o seu próprio trabalho (FERRAZ JÚNIOR et al., 2016).

Segundo Frota et al. (2011) o portfólio funcionou como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo bem aceito pelos alunos e pelos professores, e empregado com sucesso no ensino odontológico. O portfólio mostrou-se eficiente tanto para a aprendizagem individual como para a aprendizagem em grupo (FROTA et al., 2011). Os alunos utilizaram portfólio para identificar suas fragilidades e fortalezas durante os atendimentos odontológicos, desde o planejamento até os procedimentos executados em clínica, para posterior avaliação do professor, como suficiente ou insuficiente (FROTA et al., 2011).

No presente estudo, ao invés de utilizar o portfólio como método para avaliação do aprendizado como citam os estudos de Montrezor (2016); Cotta et al. (2012) a educação em saúde se baseia em metodologias de transmissão de conhecimentos. Porém, agora se exige a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar em equipes. O que requer novas metodologias de ensino-aprendizagem, tendo na problematização um instrumento de transformação. É relatada experiência utilizando a construção de portfólios coletivos na aprendizagem, como mudança de atitudes e na avaliação de alunos de graduação, em contexto de estrutura curricular tradicional e por disciplinas. Estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, fundamentado na análise de portfólios coletivos (n= 9; Martinez-Lirola; Rubio (2009), a proposta foi de que os alunos utilizassem-no como fonte de consulta durante uma prova de fisiologia do sistema endócrino. Apesar desta diferença, o processo de aprendizagem no presente estudo também se deu durante a elaboração

do portfólio, e, portanto, o resultado obtido no presente estudo parece indicar que “fazer” o portfólio e utilizá-lo na avaliação, envolveu o desenvolvimento da capacidade de analisar e pensar criticamente sobre as informações obtidas nas diferentes fontes pesquisadas, e utilizar as informações selecionadas e o conhecimento adquirido para resolver as questões da prova. Os resultados do presente estudo mostram que a estratégia de elaboração e utilização do portfólio como material de consulta para prova foi eficiente e satisfatória, na opinião dos alunos, que em seus comentários relataram sentir menos estresse e ansiedade antes e durante a realização da prova.

É importante destacar que a combinação de diferentes estratégias ativas de ensino - aprendizagem utilizadas no presente estudo possibilitou aos alunos participarem ativamente no processo ensino-aprendizagem (KONOPKA; ADAIME; MOSELE, 2015).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possivelmente a avaliação dos alunos observada no presente estudo está relacionada ao fato de que, ao combinar diferentes estratégias de ensino, o professor pode “atingir” estudantes com diferentes modalidades sensoriais de aprendizagem (FLEMING; BAUME, 2006). Quando o professor usa exclusivamente aulas teóricas para ensinar, os alunos que aprendem melhor por meio da audição não terão dificuldades em aprender. Porém os alunos que aprendem melhor por meio de outras modalidades sensoriais (cinestésica, leitura, escrita) terão maior dificuldade ou até insucesso no processo ensino-aprendizagem.

As estratégias de ensino ativo, utilizadas no presente estudo, envolvem discussões e atividades avaliativas individuais, em duplas ou em grupo ao longo das aulas, constituindo-se, portanto, de momentos de avaliação formativa. Neste tipo de avaliação, o aluno recebe *feedbacks* que lhe permitem identificar o que de fato aprendeu, em quais tópicos têm dúvida e quais havia entendido de forma errada (HOFFMANN, 2014). Além disso, a avaliação formativa também permite que o professor identifique o que os alunos de fato aprenderam e quais conteúdos não foram compreendidos. E, com base nesta informação, é possível reorganizar as próximas aulas, oportunizando aos alunos outros momentos para que a aprendizagem significativa ocorra (CONNELL; DONOVAN; CHAMBERS, 2016).

E, considerando que os alunos sentiam-se mais à vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas sobre temas que lhes despertaram interesse, possivelmente o ambiente prazeroso e a aproximação aluno – professor pode ter favorecido o desenvolvimento de uma afetividade positiva dos alunos em relação à disciplina e aos temas estudados, o que pode aumentar o sucesso do processo ensino-aprendizagem (LEITE, 2012).

Concluindo, os resultados por nós obtidos mostram que, na opinião dos alunos, a combinação de aula teórica com estratégias de ensino ativo ajudou no seu aprendizado sobre Fisiologia.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 20 nov. 2011.
- BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 293–300, 2014.
- CARDOZO, L. T. et al. Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. **Advances in Physiology Education**, v. 40, n. 3, p. 425–431, 2016.
- CEZAR, P. H. N. et al. Paradigm Shifts in Medical Education: a Constructivist View of Problem-Based Learning. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 298–303, 2010.
- CONNELL, G. L.; DONOVAN, D. A.; CHAMBERS, T. G. Increasing the Use of Student-Centered Pedagogies from Moderate to High Improves Student Learning and Attitudes about Biology. **CBE—Life Sciences Education**, v. 15, p. 1–15, 2016.
- COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787–796, 2012.
- CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction : Ten years of experience and results. **Am. J. Phys.**, v. 69 (9), p. 970–977, 2001.
- FERRAZ JÚNIOR, A. M. L. et al. Percepção de estudantes de Odontologia sobre metodologias ativas no processo de ensino- aprendizagem. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 3, p. 66–77, 2016.
- FLEMING, N.; BAUME, D. Learning Styles Again : VARKing up the right tree ! **Educational Developments**, v. 7, n. 4, p. 4–7, 2006.
- FROTA, M. M. A. et al. O portfólio como estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem para a formação em odontologia. adequação de metodologias de ensino utilizando o ambiente virtual de aprendizagem. **Revista da ABENO**, v. 11, n. 1, p. 23–28, 2011.
- GIULIODORI, M. J.; LUJAN, H. L.; DICARLO, S. E. Peer instruction enhanced student performance on qualitative problem-solving questions. **AJP: Advances in Physiology Education**, v. 30, n. 4, p. 168–173, 2006.
- GURPINAR, E. et al. Do learning approaches of medical students affect their satisfaction with problem-based learning? **Advances in physiology education**, v. 37, n. 1, p. 85–8, 2013.
- HOFFMANN, J. **O Jogo ao Contrário em avaliação**. Mediação 9 ed. [s.l.: s.n.].
- KALAIAN, S. A.; KASIM, R. M. Effectiveness of various innovative learning methods in health science classrooms: a meta-analysis. **Advances in Health Sciences Education**, v. 22, n. 5, p. 1151–1167, 2017.
- KONOPKA, C. L.; ADAIME, M. B.; MOSELE, P. H. Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. **Creative Education**, v. 06, n. 14, p. 1536–1545, 2015.
- LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? Joey. **Academic Exchange Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 146, 2011.

- LEITE, S. A. D. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Trends in Psychology**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012.
- LUCHI, K. C. G.; CARDOZO, L. T.; MARCONDES, F. K. Increased learning by using board game on muscular system physiology compared with guided study. **Advances in Physiology Education**, v. 43, n. 2, p. 149–154, 2019.
- LUCHI, K. C. G.; MONTREZOR, L. H.; MARCONDES, F. K. Effect of an educational game on university students' learning about action potentials. **Advances in Physiology Education**, v. 41, n. 2, p. 222–230, 2017.
- MARCONDES, F. K. et al. A puzzle used to teach the cardiac cycle. **Advances in Physiology Education**, v. 39, n. 1, p. 27–31, 2015.
- MARTINEZ LIROLA, M.; RUBIO, F. Students beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. **International Journal of English Studies**, v. 9, n. 1, p. 91–111, 2009.
- MITRE, S. et al. Active teaching-learning methodologies in health education: current debates. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133–2144, 2008.
- MONTREZOR, L. H. Performance in physiology evaluation: possible improvement by active learning strategies. **Advances in Physiology Education**, v. 40, n. 4, p. 454–457, dez. 2016.
- PINTO, A. S. DA S. et al. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, p. 75–87, 2012.
- REIS, C. et al. Evaluation of how Medical Students Perceive Anatomical Study. **Revista Brasileira de Educação**, v. 37, n. 3, p. 350–358, 2013.
- ROCHA, H. M.; LEMOS, W. D. M. **Metodologias Ativas : Do Que Estamos Falando? Base Conceitual e Relato de Pesquisa em andamento**. IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação. **Anais**, 2014.
- RODRIGUES, R. M. Report of experience in using the portfolio in an undergraduate nursing. **Cogitare Enferm**, v. 17, n. 4, p. 779–783, 2012.
- SALES, G. L.; LEITE, E. A. M.; VASCONCELOS, F. H. L. Quiz online como Suporte à Aprendizagem de Física no Ensino Médio. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014**, v. 10, p. 499–502, 2014.
- SILVA, J. M. A. et al. Quiz de Genética e Biologia Molecular – A experiência discente e docente no desenvolvimento. **Cadernos UniFOA**, v. 11, p. 65–68, 2009.
- SILVERTHORN, D. U. Teaching and learning in the interactive classroom. **Advances in physiology education**, v. 30, n. 4, p. 135–140, 2006.
- TENGAN, C. et al. Autonomy and vulnerability of subject in scientific research. **Revista de Direito Sanitário**, v. 6, n. 1/2/, p. 25–37, 2005.
- TRINDADE, J. Promoção da interatividade na sala de aula com Socrative: estudo de caso. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 1, p. 254–268, 2014.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
UFSB

RESUMO: O presente estudo tem por desafio compreender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA-Brasil. Apoiado pela compreensão de currículo como espaço de enunciação, a pesquisa apontou que a escola, embora reconheça a necessidade de cumprir as Leis 10.639/03 E 11.645/08), utiliza estratégias curriculares que buscam apaziguar as diferenças étnico-raciais em prol da valorização dos conteúdos científicos a serem trabalhados no currículo escolar do Ensino Médio do Estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Currículo. Relações étnico-raciais

THE CONSTRUCTION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY IN THE CURRICULAR ORIENTATIONS OF THE STATE OF BAHIA

ABSTRACT: The present study has as a challenge to understand how the ethnic-racial relations are worked by the curricular guidelines for the High School of the State of Bahia - BA- Brazil. Supported by the understanding of curriculum as a space for enunciation, the

research pointed out that the school, although recognizing the need to comply with Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08), uses curricular strategies that seek to appease ethnic-racial differences in favor of valuing contents to be worked in the high school curriculum of the State of Bahia.

KEYWORDS: High School. Curriculum. Racial Ethnic relation

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se beneficia de elementos extraídos de uma pesquisa em andamento que tem por desafio conhecer as formas pelas quais as escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia vêm trabalhando a articulação entre os conteúdos curriculares previstos para a educação média (as chamadas “disciplinas científicas”) e os saberes emergentes das tradições e culturas locais, objetivando: a) Identificar as estratégias pedagógicas que já são utilizadas na escola como ações educativas que potencializem o respeito as diferentes culturas; b) compreender como se dá a inclusão no currículo da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previstos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Parto desta empiricidade e faço dois recortes específicos para delimitar o corpus

deste estudo: Primeiro, escolho, no conjunto das práticas curriculares pesquisadas, aquelas que podem ser pensadas numa perspectiva de produção/fortalecimento das identidades étnico-raciais², mais notadamente, afrodescendentes. Depois, procedo, também, um corte temporal. Priorizo, muito especialmente, as inserções que tivemos na escola desde a realização das Jornadas Pedagógicas ocorridas em fevereiro de 2017 e prossigo aos dias de hoje.

Assim colocado, ao compreender o currículo enquanto como política cultural, lugar de enunciação, negociações, produção de sentidos e significados, portanto, arena de construção identitária que é interrogado, questiono: Como são orientados os saberes/fazer curriculares frente a Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Elas potencializam uma pedagogia decolonizadora em prol do fortalecimento das identidades afrodescendentes?

Para tanto, o texto encontra-se assim estruturado: na primeira seção, discorro sobre o ensino médio no Estado da Bahia. Estendo essas paisagens para focalizar o território de identidade onde o presente trabalho se inscreve. Busco com isso situar o/a leitor/a e, ao mesmo tempo, situar o lugar mais geral onde o trabalho se situa. A seguir, componho um breve quadro teórico onde construo a teia dos principais conceitos utilizados na análise. Na sequência, analiso o recorte empírico que utilizei neste trabalho. Por fim, e dando continuidade à análise, não concluo, apenas teço algumas considerações finais na expectativa favorável a que outras questões possam ser levantadas.

2 | O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA

Com o objetivo de melhor situar o/a leitor/a nas paisagens mais gerais onde este estudo se situa, é importante, dizer que o Estado da Bahia (BA) apresenta um conjunto de aspectos que o tornam bastante singular quando pensado nas paisagens mais gerais que caracterizam o território brasileiro. Isto porque, tanto na configuração ambiental e geográfica, quanto na perspectiva de desenvolvimento socioeconômico e cultural, a Bahia é marcada pela pluralidade social, econômica, cultural, étnico, religiosa.

O Estado da Bahia, localizado na região Nordeste do Brasil, possui uma área de 567.295 km², sendo formado por 417 municípios, divididos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 7 mesorregiões e 32 microrregiões, sendo que essas divisões territoriais se caracterizam por dinâmicas identitárias muito específicas. Ao considerar esses aspectos, o Governo do Estado da Bahia foi induzido a estabelecer uma outra divisão levando em consideração as especificidades que conferem identidade territorial. Resultou, deste processo, o desenho de 27 novos territórios de identidade, cuja definição foi feita “levando-se em conta questões humanas, identitárias, culturais, as quais delineiam o perfil de um povo que se identifica com suas raízes, sua história, sua etnia, seus costumes, sua religiosidade, sua forma

de ser” (BAHIA/SEC, 2017, p.7.).

Possui uma população estimada em torno de 15 milhões de habitantes sendo que, entre a população economicamente ativa, apenas 384 mil trabalhadores possuem emprego com carteira de trabalho assinada. Destes, apenas 16,2% possuem nível superior completo, sendo que o maior percentual de trabalhadores com carteira assinada é formado por pessoas com ensino médio completo: 1,3 milhão, ou 56,2% do total.

Em termos de indicadores educacionais, seguindo aqui os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2017), a Bahia possui 3.592.667 estudantes matriculados na rede pública de educação básica. Destes, 520.518 são crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escola), 2.112.634 frequentam o Ensino fundamental (da primeira a nona séries). No Ensino Médio, os dados apontam para um total de 570.450 matrículas na rede pública. Neste universo, a grande maioria, 518.489 estudantes, frequenta o Ensino Médio regular, também denominado propedêutico pela nomenclatura utilizada pelo IBGE. Apenas, 51.494 estudantes possuem matrículas no Ensino Médio Técnico Integrado. No que tange ao Ensino Médio - Normal/Magistério, o IBGE registrou apenas 467 matrículas.

Neste cenário, importa ressaltar que no Estado da Bahia, 94% das crianças e jovens de 4 a 17 anos estão na escola, no entanto, registra-se, no ensino médio, uma forte distorção nas relações entre idade/série/ano, sendo que 45% dos 57,6 mil jovens, com idade entre 15 e 17 anos, encontram-se em situação de defasagem em dois anos ou mais para a série/ano em que deveriam estar. Fora isso, ao longo dos três anos do ensino médio, verificam-se 81.668 reprovações e 48.514 abandonos às salas de aula, sendo que, somente no primeiro ano do Ensino Médio, a reprovação chega a atingir a taxa de 19% e o abandono 10%, respectivamente (BAHIA/SEC, 2017).

De acordo com as informações prestadas pelo superintendente de Políticas da Educação Básica do Estado, Sr. Ney Jorge Campello, ao Portal G1 – Rede Bahia – Bahia, em setembro de 2016, a Bahia possuía 66 escolas de Ensino Médio com modalidade integral, onde estavam matriculados 3.518 alunos. O número de escolas já adaptadas aos dois turnos representa apenas 8,25% do total de escolas de Ensino Médio da Bahia. Segundo a reportagem, o desafio da gestão estadual diante da recente Reforma (lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), sofrida pelo Ensino Médio brasileiro que prevê a ampliação da carga horária em todas as unidades de ensino, passando das atuais 800 horas para 1400 horas anuais, é incluir os outros 435.572 estudantes baianos do Ensino Médio regular (que não é integral) no novo modelo.

3 | O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA

Conforme as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, as escolas, considerando as singularidades territoriais a que pertencem,

devem propor práticas curriculares que contemplem as especificidades presentes nos territórios de Identidade como forma de “potencializar os aspectos culturais, etários, artísticos, religiosos, geográficos, históricos, científicos, sociais, econômicos e políticos como elementos estruturantes da formação humana integral dos estudantes do Estado da Bahia” (BAHIA, SEC/SUPED, 2017).

A ideia de que as escolas trabalhem a partir de suas inserções territoriais é o mote do chamado “Currículo Bahia” (BAHIA/SEC, 2017). O ensino médio baiano é estruturado no formato de séries anuais (três anos), com uma carga horária total de 2.400 horas, devendo cumprir anualmente 800 horas, com um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. O regime de estudos é anual com períodos bimestrais.

A organização curricular proposta para o ensino médio considera uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, como dimensões formativas que fortaleçam uma identidade nacional que respeite as diversidades regionais e locais. De acordo com as orientações normativas para o ensino médio baiano, a proposta curricular pretende:

(...) contribuir para a promoção de uma formação integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta (BAHIA/SEC, 2015, p.23).

No que se refere a base comum, por definição legal, é caracterizada como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (cf. Brasil/MEC - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). Contempla as 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já a parte diversificada, fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e instituição escolar construir, em complementação à base nacional comum, considerando as singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Estas dimensões devem entrecruzar todos os tempos e espaços curriculares constituintes das trajetórias escolares, independentemente do ciclo de escolarização em que os sujeitos se encontrem vinculados ou ainda sua faixa etária (cf. BRASIL/MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010).

Consideradas as normativas nacionais, a arquitetura curricular do ensino médio baiano, se organiza a partir de quatro áreas de conhecimentos com seus respectivos componentes curriculares: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II – Matemática: a) Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) física; c)

Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

As orientações para trabalhar a parte curricular diversificada sublinham a importância de que sejam consideradas a forte presença da população afrodescendente em seu território. Segundo as orientações da Secretaria da Educação, trabalhar a identidade negra como base do princípio formativo seria uma forma de potencializar, nos currículos escolares, a presença da cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas Leis 11 n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008.

No entanto, como veremos depois, embora existam os dispositivos legais a favor da valorização dos saberes historicamente subalternizados, os currículos escolares ainda não possuem, por exemplo, uma disciplina específica sobre o Ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Os saberes afro e indígenas (assegurados por Lei) são orientados a serem transversalmente trabalhados em todos conteúdos que compõem a arquitetura curricular do ensino médio.

Por consequência, ao estabelecer que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (cf. BRASIL. Lei n° 11.645/2008), acaba ficando a critério das escolas definirem os espaços/tempos escolares nos quais esses temas serão trabalhados nos currículos.

Em relação aos direitos humanos, as “Orientações para o Ensino Médio” das escolas estaduais da Bahia, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e sinalizam para um trabalho, na perspectiva da “igualdade”, em consonância com as DCNs, estabelecem a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2012, p. 7).

Novamente, os discursos oficiais não propõem práticas efetivas ao enfrentamento de um conjunto de preconceitos e discriminações presentes nos cotidianos escolares. Permanecem no campo das “intencionalidades pedagógicas” respaldadas pela inserção de medidas psicologizantes nos currículos da educação básica operando na lógica da pedagogia das competências e habilidades e enfatiza processos de cunho socioemocionais.

4 | CURRÍCULO E IDENTIDADE

Nesta seção, componho a “caixa de ferramentas” como possibilidade de operacionalizar, pelo menos, de forma provisória, as questões problematizadoras colocadas neste artigo. Para os limites deste trabalho, não vou revisitar as trajetórias percorridas pela emergência da noção de currículo como objeto de estudo nas

ciências humanas e sociais, bem como as relações que foram sendo tecidas, neste percurso, com o conceito de identidade a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre currículo.

Parto do entendimento, tal como proposto por Macedo (2006), de pensar o currículo como cultura, como prática cultural “que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 14). Negociação, no sentido que Homi Bhabha (1998) atribui ao conceito, ou seja, uma articulação entre instâncias antagônicas ou contraditórias que produz lugares e objetivos híbridos de luta e que destrói polaridades negativas entre o saber e os seus objetos.

Assim, “cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido - cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura”(p. 53). Para o autor,

“o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (p. 55).

Essa citação se torna especialmente importante aqui, pois deixa clara a posição de Bhabha (1998) ao denunciar os enclausuramentos teóricos e aprisionamentos da política cultural da diferença, encontrados frequentemente na literatura educacional, inclusive, nos estudos críticos. Sua crítica se justifica pelo argumento que o “lugar da diferença cultural pode tornar-se um mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar no qual ela própria não terá espaço ou poder: ela é citada, falada, exemplificada, mas perde o seu poder de significar - o Outro perde seu poder de significar”(BHABHA, 1998, p. 59). A um só tempo, dá-se visibilidade à diferença cultural e correlatamente nega-se sua potência. O Outro fica reduzido a sombra, sem poder de enunciação. Ou ainda “o dócil corpo da diferença” (p.60). Não se trata, por óbvio, de negar as dimensões históricas relativas ao sujeito, bem como a construção discursiva da realidade, mas, seguindo os estudos pós-coloniais isso somente poderá acontecer se trabalharmos no campo da diferença cultural - e não da diversidade cultural.

Nessa direção, pensar o currículo, a partir destas pistas conceituais, nos permite identificá-lo como um campo híbrido de culturas, como local onde as culturas negociam com a diferença. Ou ainda, um espaço de fronteira onde articulações ambivalentes ocorrem. Para Bhabha (1998), tudo que é produzido na articulação de diferenças culturais configura entre-lugares, um espaço de fronteira, um híbrido cultural. Ressaltando que esses espaços produzem fluxos, conflitos, não sendo possível imaginá-lo apenas sob a ótica das trocas amistosas entre as culturas. Nas palavras do autor:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 21).

Bhabha (1998) nos incita a pensar a diferença cultural para além do entendimento que habitualmente temos tido e, que também encontramos frequentemente na literatura educacional, que atribui à diferença o “reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (p.20). Remete-nos a pensar as relações étnico-raciais no currículo como:

... produto de ações discursivas colocadas como “norma” a julgar os vínculos entre “nós” e “eles”. Significa dizer que as chamadas culturas “diferentes” quase sempre são tomadas como “objeto histórico” para negar sua invenção no presente. De certo modo, essas invenções tornam as diferenças culturais tão distantes quanto estreitas, tão verossímeis quanto desconhecidas. (COSTA, 2011, p.10).

Stuart Hall (2003, p.9) localiza no final do século XX, um conjunto de mudanças sociais, econômicas, culturais que afetam o quadro de referência que, até então, orientavam os sujeitos e davam-lhe uma certa sensação de estabilidade e pertença a um universo centrado. Esses movimentos, segundo o autor, incidem diretamente na suposta estabilização do sujeito produzindo, por efeito, a sua fragmentação e o seu descentramento. O deslocamento do sujeito, característico da nossa contemporaneidade, apresenta dimensões positivas, pois ao provocar a desestabilização das identidades estáveis da modernidade, interrogam o estatuto destas estabilidades e provocam o jogo de novas identidades.

Hall problematiza as questões identitárias rompendo com compreensões essencialistas e afirma que “raça é uma construção discursiva, um conceito classificatório importante na produção da diferença, um significante flutuante, deslizante, que significa diferentes coisas em diferentes épocas e lugares” (HALL, 2003, p.53). O autor sublinha que raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica ou genética, assinalando que os significados atribuídos à raça são relacionais (não por essência) não podendo ter fixações definitivas, pois sofrem redefinições, “sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos” (p.59). As contribuições, deste autor, tornam-se relevantes aqui, posto romper com o caráter essencialista e totalitário como a noção de raça e da identidade negra são tratadas pelas políticas curriculares no Brasil. Trabalhadas como categoria estável e universal que integra o conjunto da diversidade cultural nos currículos, silenciam singularidades, não permitindo que, nos espaços entre uma raça e outra, possa emergir a diferença.

Ao questionar: “Que “negro” é esse na cultura negra?” (Hall, 2002, p.317), Hall critica a perspectiva que compreende as identidades negras como as “tradições deles versus as nossas” posto serem mutuamente excludentes e incapazes de atribuir sentidos as formas híbridas da estética diaspórica. Em um outro texto de sua autoria, ele pergunta: “Quem precisa da identidade?” (HALL, 2000, p. 108) e defende a ideia de que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (p.110). Isto implica em atribuir à diferença o mesmo estatuto conceitual atribuído à identidade. As identidades, enquanto construções que acontecem “dentro e não fora do discurso” (Hall, 2000, p. 109), emergem no interior de jogos específicos de poder que, como

tal, classificam, selecionam, ordenam e normalizam: bons e maus, obedientes e transgressores, negros e brancos, raças puras e raças impuras, competentes e incompetentes, aptos e inaptos, normais e anormais, prioritário e secundário, importante e banal, enfim, tantas outras divisões sociais que marcam o regime de verdade que caracteriza nossas sociedades.

5 | REDES CURRICULARES: O APAZIGUAMENTO DAS DIFERENÇAS

No contexto das políticas curriculares do Estado da Bahia, há uma identificação explícita de que a Bahia é um Estado constituído por diversas culturas: africanas; indígenas, ciganas, quilombolas, entre outras. Este reconhecimento, no entanto, é trabalhado na perspectiva de “integrar” as diferentes culturas como possibilidade de formar uma “identidade baiana”. Essa lógica fica evidente nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BAHIA/SEC, 2015, p. 14), quando diz que o contexto baiano exige privilegiar uma perspectiva em que os aspectos da pluralidade, da diversidade cultural e territorial passem a ser centrais. A Bahia, que deve ser pensada a partir dos hábitos, costumes e tradições do seu povo, deve ser percebida, portanto, como imersa numa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo.

A “identidade singular” (estudante baiano/a) é uma categoria discursiva produzida por diferentes discursos, disseminados de várias formas, por diversos meios de comunicação e informação, e que, nas orientações curriculares do Estado da Bahia, encontra-se tecida na perspectiva de unificar a identidade baiana. Constitui-se em uma operação de poder que destitui as etnias de suas culturas próprias, sejam elas negras, indígenas, ciganas, para fazê-las reconhecerem-se frente a uma cultura comum forjada pela hierarquia dos saberes escolares, entre eles, os saberes colonizadores, e pela obediência às normas que esses saberes supõem.

“O que é que a Bahia tem?” A pergunta, nascida do emblemático refrão da poética musical de Dorival Caymmi, quase uma síntese de referência à identidade baiana, traz em seu bojo muito mais que a divulgação das qualidades e cenários paradisíacos que caracterizam o mais populoso estado do Nordeste e o quinto estado brasileiro em extensão territorial. A frase, além de sinalizar para os hábitos, costumes e tradições do povo baiano, aponta para a imensa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) jovens estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo contemporâneo. “O sentimento positivo de pertencer a uma dada comunidade do plural universo cultural baiano confronta-se com uma realidade social complexa, no que diz respeito aos bens e serviços necessários a uma qualidade de vida digna” (BAHIA/SEC, 2015, p.22).

Logo, “pensar no(a) estudante baiano do EM é pensar na diversidade

sociocultural e econômica que caracteriza o Estado da Bahia” (BAHIA/SEC, 2017, p.6). Cabe ressaltar que ao estabelecerem correlações entre “diversidade sociocultural” e fatores socioeconômicos, não ressaltam as diferentes estratégias neoliberais assentadas na ideia da privação cultural e econômica. Este tipo de lógica discursiva, no entanto, produz muito mais políticas compensatórias (estudantes culturalmente carentes) do que práticas descolonizadoras das relações sociais que atravessam e corporificam os cotidianos escolares.

Por efeito, as questões raciais ficam reduzidas a políticas de compensação de baixo rendimento necessitando da “benevolência” institucional e da “compreensão” dos professores para com os estudantes. Apazíguas-se as relações entre escolarização e as diferentes dinâmicas entre raça, gênero e classes sociais. “Eles são muito pobres, muito sem cultura, os professores têm que compreender e ter paciência, aceitar que são ritmos diferentes de assimilação”, como relatou uma professora da escola pesquisada.

Na esteira deste entendimento da noção de diversidade cultural, os discursos disseminam a ideia de que os professores devam ser sensíveis às diferenças étnicas, cabendo-lhes, “assim como a todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) no processo de ensino e de aprendizagem, refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas, a fim de que a escola seja um espaço inclusivo, não sexista, não homofóbico, ausente de qualquer tipo de preconceito” (BAHIA/SEC, 2017, p.8).

Este tipo de racionalidade, assenta-se, muitas vezes, na crença de que o Brasil é um país mestiço onde a miscigenação é compreendida como um traço central da sociedade brasileira. Por efeito, não há preconceitos raciais, bastando que as escolas adotem um currículo que contribua para o desenvolvimento de competências e atitudes positivas em relação às questões raciais. “A afirmação da dignidade humana deve sobrepujar as desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, por meio de ações afirmativas que favoreçam um reconhecimento positivo da identidade negra, por parte de todos que convivem no ambiente escolar” (BAHIA/SEC, 2017, p.13).

Nas orientações da secretaria de Educação do Estado da Bahia, o currículo é conceituado como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos(as) estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, art. 6º).

Evidencia-se nesta compreensão de currículo a ausência das relações étnico-raciais, gênero e classe como instigantes de sentidos e onde a diferença possa emergir em sua radicalidade. Trata-se de um entendimento muito mais próximo da noção de diversidade, tal como lhe atribui Bhabha (1998, p. 63), enquanto, “o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” do que propriamente uma noção de currículo enquanto

espaço de enunciação.

Embora, esteja previsto nas políticas para o ensino médio baiano, a inclusão de uma disciplina específica que trabalhe a História da África em sua arquitetura curricular, as escolas desenvolvem dimensões deste tema na disciplina de História, onde os seguintes conteúdos programáticos encontram-se previstos: a) A África até o século XV; b) O feudalismo e a expansão marítima; c) As reformas religiosas; d) O absolutismo e, por fim, A América e a escravidão. Na sequência, seguindo a mesma lógica linear, de base política europeia, o conteúdo relacionado à lei 10.639/03 limita-se ao destino dos trabalhadores escravizados pós-abolição. Silencia-se completamente a história indígena e a história afro-brasileira não ultrapassam a um frágil desenho delineado por datas históricas e conceitos distantes dos cotidianos dos estudantes.

As falas das professoras da escola pesquisada deixam claro o quanto os saberes científicos, considerados como verdadeiros e necessários, obedecem a uma ordem hierárquica que atribuem valor e priorizam os temas a serem tratados pelas práticas curriculares: “Não se pode deixar de trabalhar os conteúdos programáticos! As questões culturais, são trabalhadas nos projetos que a escola faz, por exemplo, o da semana da consciência negra”.

Por imposição legal, o dia 20 de novembro faz parte dos calendários escolares como o “dia da consciência negra”. Invariavelmente, as escolas reservam algumas horas durante alguns dias da semana do dia 20 de novembro para promoverem atividades relacionadas com a temática afrodescendentes. O mesmo acontece em relação aos temas indígenas onde, comumente, só é trabalhado no dia 19 de abril, data em que se “comemora” o dia do índio. Saberes culturais silenciados nos currículos são folclorizados nas datas comemorativas reduzindo-os a rituais, comidas e costumes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar o texto e abrir a discussão, pois, não pretendo e nem posso concluir, posto que este trabalho se limita a uma análise inicial realizada em pleno percurso de pesquisa. Ainda há muito o que escutar, observar, interagir, cartografar. Mas, mesmo que de forma provisória, é preciso dizer que, embora, existam “intencionalidades” em propor práticas curriculares que incluam as diferenças culturais, estas ainda permanecem no patamar da produção da “boa convivência” no contexto escolar.

Mesmo que as escolas reconheçam a necessidade de cumprirem as Leis 10.639/03 E 11.645/08, os tempos/espaços curriculares marcados por um conjunto extenso de conteúdos a serem desenvolvidos a cada ano letivo, acaba por dissolver e pulverizar as relações raciais nos programas escolares. Com documentos orientadores carregados de “noções” pouco desenvolvidas e sem a necessária discussão e negociação com as comunidades escolares, permanecemos com a tarefa de criar condições (teóricopráticas) para o necessário enfrentamento destas questões no chão

das escolas.

Há muito ainda a ser feito para que se efetive um currículo marcado pela diferença que resistam aos processos que colonizam os saberes. É preciso pensar em pedagogia da insurgência que nos permita dar voz aos sujeitos e aos saberes historicamente subalternizados.

REFERÊNCIAS

BAHIA. SEC/SUPED. **Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2017**. Bahia, 2017 (material impresso).

BAHIA/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Bahia, nov.2015. Disponível em:www.educacao.ba.gov.br. Acessado em 28/07/2016.

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

BRASIL Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, G. Currículo, Narrativas Culturais e processos identitários. **Currículo sem Fronteiras**. 2011;11(2): 54-69.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p.103 - 133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS

Jussara Cassiano Nascimento
Ana Lisa Nishio

RESUMO: Apresentamos neste texto, o trabalho de pesquisa desenvolvido na disciplina Prática de Pesquisa II, coordenada pelos professores doutores Antônio Flávio Barbosa Moreira e Dayse Hora, na Universidade Católica de Petrópolis, localizada no Rio de Janeiro, Brasil. Tivemos como proposta, levantar dados no conjunto dos trabalhos apresentados nos Colóquios Luso-Brasileiros realizados no período de 2000 a 2008. A investigação está vinculada ao projeto do Professor Doutor Antonio Flávio Barbosa Moreira apresentado ao CNPq, cujo tema é “A internacionalização do Campo do Currículo: condições, desafios e possibilidades de um novo paradigma.” A base teórica e metodológica, se espelha nos trabalhos de Moreira (1997, 1999, 2012), Pacheco (2002), Pinar (2006) e Silva (1999). Dentre as categorias selecionadas, direcionamos nossos estudos para o cosmopolitismo e hibridização, pois acreditamos que as práticas cotidianas fornecem indícios e um possível entendimento sobre os currículos que são praticados.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Internacionalização; Prática de pesquisa.

ABSTRACT: We present in this text, the research

work developed in the discipline Research Practice II, coordinated by professors Antônio Flávio Barbosa Moreira and Dayse Hora, at the Catholic University of Petrópolis, located in Rio de Janeiro, Brazil. We had as a proposal to collect data on all the papers presented at the Luso-Brazilian Colloquia held between 2000 and 2008. The research is linked to the project of Professor Antonio Flávio Barbosa Moreira presented to CNPq, whose theme is “The internationalization of the Field of The theoretical and methodological basis is reflected in the works of Moreira (1997, 1999, 2012), Pacheco (2002), Pinar (2006) and Silva (1999). Among the selected categories, we direct our studies to cosmopolitanism and hybridization, as we believe that everyday practices provide clues and a possible understanding of the curricula that are practiced.

KEYWORDS: Curriculum; Internationalization; Research practice.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido na proposta de prática de pesquisa I, coordenada pelos professores Antonio Flávio Barbosa Moreira e Dayse Martins Hora, na Universidade Católica de Petrópolis, localizada no Estado do Rio de Janeiro.

O grupo é formado por estudantes de Doutorado, Mestrado e Graduação, além dos dois professores. Nossos encontros acontecem às quartas-feiras e tivemos como proposta de trabalho realizar pesquisa no conjunto dos trabalhos apresentados nos Colóquios Luso-Brasileiros realizados no período de 2000 a 2006.

A investigação desenvolvida está vinculada ao projeto de pesquisa atual do Professor Doutor Antonio Flávio Barbosa Moreira apresentado ao CNPq, cujo tema é “A internacionalização do Campo do Currículo: condições, desafios e possibilidades de um novo paradigma”, onde o objetivo geral proposto é

compreender o atual processo de internacionalização do campo do currículo, tal como se está expressando em eventos e textos associados à International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), à American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS) e aos Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares, bem como nas perspectivas de seus principais promotores (MOREIRA, 2012, p.217).

Moreira (2012) ainda nos esclarece que o campo do currículo tem sido alvo de sua atenção desde a elaboração de sua tese de Doutorado, onde buscou compreender a emergência do campo do currículo no Brasil, sob a influência americana (p.216). Para ele, a internacionalização do campo do currículo não é um fenômeno recente, posto que seus reflexos vem sendo observados desde a nova influência da sociologia do currículo e os Colóquios Luso-Brasileiros têm representado momentos em que pesquisadores brasileiros e portugueses se reúnem e trocam experiências de trabalho e de pesquisa.

O projeto apresentado pelo Professor Dr. Antonio Flávio ao CNPq envolve uma série de etapas, tendo sido organizada de forma prévia e provisória, tendo início em 2010 até 2014.

Portanto, iniciamos este texto contextualizando os encontros de pesquisa na Universidade Católica de Petrópolis, logo depois apresentamos brevemente o movimento que vem sendo denominado de Internacionalização do campo do currículo; a seguir incluímos algumas considerações sobre as categorias cosmopolitismo e hibridização que estiveram presentes nas mesas redondas do Colóquio de 2008 e que privilegiamos para destacar neste texto. Por fim, vamos desenvolver algumas considerações sobre todo o trabalho apresentado.

Dentre as diversas categorias, selecionadas por nós, pesquisadores, escolhemos as categorias cosmopolitismo e hibridização, por acreditarmos que as práticas cotidianas que são desenvolvidas nas escolas, fornecem inúmeros indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam, pois a partir do seu estudo, é possível um entendimento sobre os currículos que são praticados.

Contextualizando nossos encontros

O Projeto de pesquisa organizado pelo Professor Dr. Antônio Flávio foi proposto ao CNPq para ter uma duração de 5 (cinco) anos, tendo início em 2010. Porém, demos

continuidade ao projeto em março de 2013, na Universidade Católica de Petrópolis, onde 14 (quatorze) estudantes se reuniram uma vez por semana, durante todo semestre nas dependências da Universidade, para discutir questões voltadas para a pesquisa que estaríamos desenvolvendo.

Como pesquisadores estávamos buscando um caminho na quantidade de dados, que coletamos do conjunto de trabalhos apresentados nas edições de 2002, 2004 e 2006 eleitas para o estudo. Por onde começar, o que fazer e como fazer? Nossa preocupação era a de como realizar uma pesquisa de grande porte. A pesquisa *Survey* foi sugerida, por se tratar de um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro, e que estivesse vinculada aos Congressos Luso Brasileiros. Porém, concluímos que isso ocorreu indiretamente através da formulação de tabulações dos dados coletados.

Foram necessários alguns encontros de orientação com a professora Dayse Hora, para que pudéssemos traçar um caminho que direcionasse nossos estudos e pesquisas. Em primeiro lugar, foi acordado que iríamos trabalhar em duplas, com os textos desses Colóquios a partir de 2002, posto que este foi o ano do I Congresso Luso Brasileiro, realizado em Portugal. A partir de 2002, a cada dois anos ele passou a acontecer com edições alternadas em Portugal e no Brasil.

Mas o que fazer com esses textos? Pensamos em tabelar os diversos textos fazendo uso do aplicativo do Office, chamado Excel. Mas como categorizá-los? Depois de muitas discussões, iniciamos os trabalhos, nomeando os textos e ajustando-os em categorias que identificamos com recorrentes e que emergiam das análises dos resumos dos trabalhos apresentados no evento.

Essas categorias foram assim selecionadas: Identidade, Conhecimento escolar, Tradução, Transferência e Transformação, Cosmopolitismo e Hibridismo, Gênero, Diferença, Etnia e Raça, Sexualidade, Internacionalização, Globalização e mundialização, Metodologia, Multiculturalismo, Avaliação, Formação inicial e continuada, Tecnologias de comunicação e informação e Outros.

Para o preenchimento da tabela, selecionamos títulos e todos do grupo combinamos em completar usando fontes maiúsculas. Os títulos utilizados para a tabela foram construídos da seguinte forma: número do artigo no CD, nome do artigo, data da classificação, nome do aluno responsável, ano, país, cidade/estado, instituição de origem, autor e/ou outros autores, tipo de apresentação, temática, categoria, cenário 1 e cenário 2 (estes cenários estavam ligados a ser um texto voltado para ensino público ou privado).

Além de preenchermos a tabela em Excel, era necessário fazer um breve resumo sobre o texto, onde seria colocado o título do artigo, o ano do Colóquio, e o número do artigo, trazendo as principais ideias abordadas.

Semanalmente cada estudante/ pesquisador deveria incluir na tabela os dados coletados nos livros impressos ou CDs dos Colóquios Luso Brasileiros de 2002, 2004

e 2006. Esses materiais nos foram cedidos pelo Prof. Antônio Flávio durante nossos encontros. Em geral, cada estudante escolhia os textos que desejava trabalhar. Porém durante nossos encontros um embate se estabeleceu: o professor sugeriu que deveríamos usar somente as mesas redondas em nossas análises iniciais, posto que o tempo que tínhamos era curto. Somente um semestre. Então, passamos a fazer nossas classificações utilizando as mesas redondas. Somente para o Colóquio de 2002, o primeiro que tabelamos, é que foram utilizados os textos das comunicações livres além dos textos das mesas redondas.

Combinamos fazer uma espécie de ata, intitulada por nós de “diário de bordo” no qual seriam registrados os encontros de pesquisa, pois ele serviria para que tivéssemos um registro escrito de tudo o que foi acordado, em cada encontro, principalmente no caso de algum pesquisador não estar presente naquele dia.

Moreira (2012) destaca a relevância desta pesquisa, uma vez que aborda com profundidade as recentes mudanças pelas quais passa esse campo, e pela intenção de propiciar uma compreensão mais aguçada das trocas culturais que hoje se estimulam e se desenvolvem.

Terminamos o semestre com o trabalho que nos propomos a tabelar concluído, porém os professores Antônio Flavio e Dayse Hora, nos propuseram escrever um texto sobre a experiência de trabalhar em um grupo de pesquisa, catalogando dados para realização de uma pesquisa de grande porte. Entretanto, além dessa experiência, seria necessário escolher uma das categorias selecionadas por nós, trazendo questões do currículo abordadas por autores diversos.

Depois que preenchemos todos os campos da tabela, que foram catalogados de acordo com as nossas classificações, a partir dos trabalhos apresentados nos Colóquios Luso-Brasileiros de 2002 a 2006, percebemos a existência efetiva dessa internacionalização do campo do currículo. E como Pinar (2003) e Moreira (2009), observamos que cresce e se desenvolve um campo cada vez mais sofisticado, derivado de uma sugestiva conversação com colegas de diferentes países. Portanto, é preciso discutir a configuração de um campo de estudos que se amplia em nível mundial.

O processo de internacionalização no campo do currículo

O campo do currículo vem passando nos dias de hoje, por um processo de internacionalização que está se desenvolvendo de forma acelerada, cujos sinais já se podem verificar há alguns anos. Encontros organizados entre pesquisadores de diversos países demonstram a força que essa mudança paradigmática vem tomando, desde a primeira década do século XX.

Foram criadas algumas associações e reuniões internacionais que representam fontes importantes nas discussões sobre a internacionalização deste campo. Espaços de discussões como o que aconteceu na China, na Finlândia em 2006, na África do Sul em 2009 e no Rio de Janeiro em 2012, mostram o quanto a internacionalização do

currículo vem se mostrando em expansão.

Os Colóquios Luso-Brasileiros também refletem o crescimento desse campo, pois se constituem como uma das iniciativas vinculadas a essa internacionalização do currículo. Os Colóquios vêm acontecendo desde 2002, e além de contarem com a participação de pesquisadores portugueses e brasileiros, registram a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e Canadá.

Percebe-se que acadêmicos de diversos países têm procurado reconfigurar e descentrar suas tradições de conhecimentos, de forma a obter um trabalho conjunto, com a finalidade de discutir variadas temáticas sobre o currículo. Porém, Moreira (2012) nos apresenta alguns questionamentos: quando especialistas de diversas origens se juntam, com histórias internacionais que envolvem colonização, dominação, alienação política e arrogância, como garantir um diálogo democrático? Como identificar relações de poder que se expressem nessa conversação?

A internacionalização tem sido compreendida como um encontro entre pesquisadores que se expande em nível mundial, onde eles se esforçam para entender e analisar o que acontece no âmbito do currículo, nas diversas nações. Seus fundadores desejam que esses encontros proporcionem apoio aos debates acadêmicos locais e internacionais sobre os processos educacionais que tem o currículo como seu contexto intelectual.

Segundo Silva (1999), toda teoria do currículo tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Sendo assim, as discussões relativas aos conhecimentos escolares, são questões centrais para pesquisadores, mas também para os docentes que estão o tempo todo tendo que tomar decisões sobre o que deve ser priorizado para ensinar.

Em estudos desenvolvidos por Moreira em 1997, sobre o processo de transferência educacional, onde ele analisa a emergência do campo do currículo no Brasil sobre a influência norte-americana, verificou-se em uma primeira etapa que até o final dos anos 70, aconteceu no país uma adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano com a intenção de aproveitá-lo para a nossa realidade. Moreira já afirmava que:

[...] não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada (Moreira, 1997, p.5).

Porém, tendo em vista as significativas mudanças de ordem políticas, sociais e culturais que ocorreram tanto no panorama nacional quanto internacional, foi necessário realizar uma adaptação crítica desses materiais recebidos, tornando o campo do currículo mais autônomo.

No processo de internacionalização do currículo estão envolvidas relações de

poder, uma vez que estamos o tempo todo selecionando, destacando, ocultando, propondo e impondo, ações a serem feitas, e é neste sentido que Silva (1999) argumenta que o currículo é também uma questão de poder.

Moreira (2009) em texto intitulado “Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização” alerta para a necessidade de se descobrir e criticar algumas escolhas, que conscientes ou não, nem sempre norteiam por tolerância e solidariedade, sendo possível que outros interesses venham estimular a homogeneização cultural e necessidades locais.

Para isso, será necessário reconhecer a importância do diálogo entre os acadêmicos, estimulando-se a exploração de uma leitura incessante, que estimule outros questionamentos, outras interpretações de forma que elas possam apresentar uma nova solidariedade, pois segundo Moreira (1999), sempre haverá limites em relação ao que podemos entender do Outro e de nós mesmos.

Em análise dos editoriais do *Transnational Curriculum Inquiry*, Moreira (1999) constatou que a internacionalização implica num trabalho conjunto de estudiosos de diferentes países, com a intenção de configurar um campo que se caracteriza por uma perspectiva transnacional, mas não uniforme.

Moreira (1999) acrescenta ainda que os textos redigidos por Gough (2004) e Pinar (2005) que compõem o primeiro editorial do *Transnational Curriculum Inquiry*, podem ser considerados fundamentais para que se possa compreender a visão de internacionalização sustentada pela revista.

Após uma década, Moreira (2009), ressalta a importância dos Colóquios Luso-Brasileiros sobre questões curriculares enfatizando que constituem uma das iniciativas que podem ser associadas à internacionalização do campo. Segundo ele, além da presença de estudiosos de Portugal e do Brasil, os colóquios têm propiciado a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e do Canadá. Aproximam-se, assim, especialistas de distintos países, contribuindo para que se socializem questões e teorizações tanto de interesse geral quanto local.

O autor relata em seu artigo “Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização” os temas centrais dos colóquios já realizados, incluindo-se o que ora se desenvolve, expressando determinadas tendências nos rumos dos elos que têm aproximado investigadores brasileiros e portugueses. Considerando que as temáticas dos quatro colóquios foram, respectivamente, Currículo e Produção de identidades; Currículo: Pensar, Inventar, Diferir; Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas; e Currículo, teorias, métodos, o autor chama a atenção para as introduções dos anais dos encontros e permite considerar que as atenções dos pesquisadores se têm voltado, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura, temas clássicos nos estudos de currículo, que parecem continuar a despertar o interesse dos participantes. Também acrescenta que nesse amplo panorama, algumas temáticas mais específicas se

destacaram - identidade, diferença, desigualdade, inclusão, políticas curriculares -, abordadas tanto segundo realidades locais quanto com referência a contextos internacionais (Pacheco, 2002; Moreira, Pacheco, Garcia, 2004; Moreira, Pacheco, 2006).

Os focos observados nos colóquios confirmam os pontos de vista de Silva (1999), para quem toda teoria de currículo tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Ao mesmo tempo, acrescenta Silva (1999a), a pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: que se espera que os alunos venham a ser? Em síntese, as preocupações com o conhecimento escolar e com as identidades dos estudantes têm merecido a atenção de pesquisadores de distintos países. Cabe esperar que essas (e outras) temáticas venham a inspirar estudos que possam incrementar a internacionalização do campo e contribuir para sua maior sofisticação teórica, assim como para consolidar o compromisso dos pesquisadores com justiça social e equilíbrio ecológico (Pinar, 2006).

Gough (2004) argumenta que novos públicos transnacionais podem produzir narrativas mais defensáveis para o trabalho em currículo do que o nacionalismo; fazendo-se necessárias o uso de outras linguagens empregadas no discurso curricular. Pinar (2005), aposta num encontro entre a tradição chinesa e a canadense, onde aconteçam vantagens nessa relação dinâmica, chamada por ele de “conversação complicada”, fazendo com que aconteçam avanços no campo do currículo.

Ao levantar questões de natureza política e social, alguns trabalhos nos Colóquios suscitam perguntas como: A aposta no currículo comum para todos é de fato uma via para a conquista da justiça social? O debate sobre a composição de currículos, na Educação Básica, é uma absoluta necessidade, porque “aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência no sistema educativo em níveis de educação não obrigatórios”? (BORDIEU 1998, GIMENO SACRISTÁN, 2000, PINAR, 2009)

Por outro lado, diante de uma sociedade globalizada, com o advento de recursos tecnológicos jamais vividos em outras gerações, que homogeneidade encontraremos? Concordando com Pinar, Moreira (2009, p.368) defende a “viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem.” Sobre isso ou excerto é importante de ser considerado em nossa análise.

Ao mesmo tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atritam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo “outro”. (MOREIRA,

Mostra assim sua defesa em relação à categoria hibridização. Da mesma forma, defende a categoria cosmopolitismo, argumentando (MOREIRA, MACEDO, 2006) em prol da compreensão do processo de trocas culturais, que expressa uma posição em relação à diversidade, uma predisposição de se envolver com o outro, “*a uma busca de contrastes, ao invés de uniformidade*”.

O cosmopolita seria um indivíduo livre para recolher de uma dada cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo. Acolhendo parcial ou totalmente a cultura estrangeira, o cosmopolita não se limitaria ao compromisso com esta; ao contrário, garantiria sempre sua habilidade de “encontrar a saída”. O cosmopolita utilizaria sua mobilidade para incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em sua trajetória por inúmeros territórios culturais. Na sociedade global, o intelectual cosmopolita seria capaz de explorar as oportunidades e os efeitos decorrentes do incessante fluxo de ideias e teorias, bem como de empregá-las para evitar homogeneização e situações de opressão e de imperialismo. (MOREIRA, 2009, p.376)

Concordando com os autores, verifica-se que essa citação demonstra a necessidade do diálogo acadêmico, o qual deve acontecer dentro e fora das Universidades; é necessário aprofundar e socializar as pesquisas e os estudos que se dediquem nas escolhas de conteúdos, a partir do contexto e no desdobramentos dos processos educativos, culminado no currículo. Os resultados desses diálogos tendem representar consideráveis conquistas na proposta de se aumentar a compreensão do processo curricular, como afirma Moreira (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir afirmando que é de grande valia para as análises sobre o currículo a compreensão da Internacionalização do seu Campo, assim como a fundamentação teórica nessa área através dos autores envolvidos e das categorizações necessárias para a melhor compreensão do estudo.

Nessa proposta, o trabalho de pesquisa em equipe provou uma fala do professor Moreira (2009, p.379) “[...] nessas conversas, deseja-se a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e de improvisar. Nelas, autonomia, respeito e cosmopolitismo precisam ocupar lugares de destaque, para que não se desvalorizem ou se subjuguem discursos, vozes e interesses locais.” Ou seja, um grupo diversificado em relação à história de vidas, de formação e proposta de pesquisa se auxiliou mutuamente alcançando até objetivos não previamente estabelecidos.

Diante da diversidade de histórias de vida, de comportamentos, das infinitas possibilidades de aprender, de transcender, de viver, verificamos a importância do debate constante que favorece o enriquecimento de novas propostas e que superem o pensamento “local” e desenvolva uma rede onde todos tenham as mesmas

oportunidades de encontrar benefícios nesse debate.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GOUGH, N. Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.53-72.

HANNERZ, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.251-266.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização*. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009.

_____. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados/ANPED, 2001, nº 18, p. 65-81.

_____. *A internacionalização do campo do currículo*. Revista Contemporânea de Educação N ° 13 – janeiro/julho de 2012

_____. The Currículum field in Brazil: emergence and consolidation. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.171-184.

_____. MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.11-28.

_____. PACHECO, J. A. (orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2006.

_____. _____; GARCIA, R. L. (orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOUFFE, C. *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

PACHECO, J. A. Notas de abertura. In: MOREIRA, A. F. et al. (orgs.) *Currículo e produção de identidades*. Braga: Universidade do Minho, 2002. p.7-8.

PINAR, W. F. *Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization*. Vancouver, 2006. mimeo

_____. *The Internationalization of curriculum studies: a status report*. [Apres. no Encontro Anual da American Association for the Advancement of Curriculum Studies, New Orleans, 2002.] mimeo

_____. Introduction. In: PINAR, W. F. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.1-31.

_____. *The Synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006a.

_____. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

POLLOCK, S. et al. Cosmopolitanisms. In: BRECKENRIDGE, C. A. et al. (eds.) *Cosmopolitanism*. Durham, London: Duke University Press, 2002.

RAGATT, P. One person's periphery. *Compare*, v. 13, n. 1, p.1-5, 1983.

SANTOS, B. S. Os Processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (org.) *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-104.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SILVA, T. T. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI

Rarissa Maiara Fernandes de Lira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
(Brasil), rarissa.lira@gmail.com

Joel Severino da Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
(Brasil), joelsilva.educar@gmail.com

Márcia Regina Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
(Brasil), marciape46@hotmail.com

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra – FPCE/UC
(Portugal), lalcoforado@fpce.uc.pt

RESUMO: Este trabalho é parte dos resultados de uma investigação iniciada em julho de 2016, e ainda em andamento, tendo como campo de pesquisa uma escola localizada em uma unidade prisional de segurança máxima, na cidade do Recife/BR. Nesse artigo, temos como objetivo analisar as propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, verificando o que propõem os documentos normativos estaduais e legislação que se referem à essa temática. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com 5 professores e o gestor adjunto da instituição de ensino. Os dados foram analisados à luz de uma revisão bibliográfica tendo como eixo central as

relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão. Os resultados sugerem para uma ação contingente e desconecta entre as proposições dos marcos legais e teóricos com as vivências das escolas prisionais, sobretudo em virtude das logísticas do sistema penitenciário.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, EJA nas prisões, desigualdades, inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

No transcurso da história, sobretudo, a partir de meados do século XX, a educação brasileira tem apresentado várias facetas, comumente relacionada a um projeto educacional nacional de cunho conservador, que tem posto em cheque os mecanismos de reprodução de desigualdades sociais pela própria configuração do sistema escolar. Essa afirmação esteve justificada no próprio pensamento epistemológico científico que fundamentava a matriz ideológica de ensino no país naquela época, quando afirmavam que as pessoas não estudavam porque o país era pobre. Porém, com a intervenção da ONU – Organizações das Nações Unidas, e as transformações econômicas e políticas a partir da segunda metade do século XX, este

pensamento foi mudado; passou-se ao contrário, dizer o seguinte: O país é pobre, porque as pessoas não estudam. E foi nesse movimento, de mudança de perspectiva, que viu-se, então, a necessidade de reformular o sistema de ensino no Brasil a fim que todos pudessem ter acesso à educação formal.

No entanto, apesar dessa resignificação, residia ainda àquele período, um problema epistemológico assentado no campo da psicologia, o qual sustentava que a aprendizagem só se dava até a fase da adolescência. Este paradigma epistêmico inviabilizava qualquer proposta educacional que alcançasse aqueles que não tiveram acesso à educação após essa fase da vida, as quais precisariam, segundo a ONU, serem inseridas no sistema de ensino. As teorias de Piaget e Vygotsky, “resolviam” esse embate, sustentando que, a aprendizagem se dava ao longo da vida. Essa discussão é, atualmente, motivo de muitos estudos e que não cabe aprofundarmos aqui nesse momento, mas que seja relevante deixar claro essa contextualização para entendermos como tem sido historicamente compreendido o espaço da aprendizagem e educação para aqueles que se encontram na fase adulta.

Mediante esta nova concepção do campo da aprendizagem que passara a existir no Brasil, a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA) evidencia a fragilidade histórica do Estado brasileiro no tocante um sistema de ensino nacional para todos. A EJA, portanto, àquela época e estivera atrelada e/ou situadas em ações “retardatária” e compensatória para aqueles que não cumpriram a sua trajetória escolar em idade própria.

Vale salientar que, nesta modalidade educacional, em sua expressão concreta, um conjunto de variáveis complexas escapam de qualquer análise simples e generalizada, uma vez que não há um público homogêneo, como normalmente o há em outros níveis e modalidades de ensino. A única coisa em comum na EJA é a complexidade desenhada e, como se não bastasse, os limites desta modalidade, tem assumido, historicamente, um caráter compensatório que objetiva na maior parte do tempo “corrigir” o analfabetismo, visto na primeira metade do século XX como vergonha nacional. E em razão disso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído como a última porta, o último reduto daqueles que em um processo histórico de exclusão escolar ultrapassaram a idade de 15 anos sem concluir o Ensino Fundamental.

Sendo assim, é fácil compreender neste quadro, sujeitos que nunca foram à escola antes, porque não lhes foram dadas as condições para tal, somado às pessoas que retornaram à escola após décadas de afastamento e as pessoas jovens e adolescentes excluídas de um processo escolar recente, vítima de uma trajetória escolar interrompida pela vulnerabilidade social e econômica vivenciada pelas suas famílias. E é em meio a esta pluralidade de idade e variáveis e inquietações que estamos desenvolvendo esse trabalho de investigação, no sentido de entender como se dá o processo de ensino da EJA, nas escolas inseridas nas prisões, tendo como foco o currículo e a gestão das práticas curriculares destes espaços.

Em efeito, tomamos como lócus de pesquisa, a escola Nossa Senhora das Graças, localizada na unidade de segurança máxima do complexo prisional do Curado, na cidade do Recife/BR. A investigação, que ainda está em curso, iniciou-se em julho de 2016.

Portanto, a ànlaise que aqui apresentamos, tem como objetivo trazer à tona do debate acerca da educação em sistema prisional em Recife/BR apartir da escola já mencionada, as propostas curriculares e práticas de convivências na mesma; consequentemente, como interplela nas expectativas de vida dos adultos reeducandos.

Tal análise se dá através de dados “coletados” em entrevistas semiestruturadas na perspectiva de Richadson (2008) ao permitir o uso de inferências. Assim, participaram da amostragem, 5 (cinco) professores e um gestor adjunto da mesma instituição. Afim de se chegar ao objetivo explicitados, foram feitas as seguintes questões: Quais as possibilidades de construção de um currículo, experimentada nessa escola prisional, que efetive na prática a inclusão e ressocialização desses sujeitos que estão em conflito com a lei? Essas práticas curriculares se concentram para o respeito às diferenças e desigualdades, orientando para um processo de humanização e politização desses indivíduos? Estas foram examindas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), dos documentos que normatizam a educação da EJA no Brasil; igaulemnte, nesse processo de análise, reportamo-nos a uma revisão de bibliográfica. Foram priorizadas neste estudo, as categorias: currículo, a reprodução das desigualdades sociais e proposta de inclusão.

1.1 Um breve fleche na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

As décadas finais da primeira metade do século XX no Brasil foram de grande efervescência, em decorrência das transformações vividas por intenções políticas de caráter progressista e crescimento industrial. E isso repercutiu em vários seguimentos da sociedade brasileira, culminando em um forte êxodo rural, superlotando as grandes e médias cidades do país. Derivaram-se daí uma ampla demanda social por questões básicas de higiene, habitação e sobretudo educação, uma vez que toda aquela leva de pessoas advinda do campo, eram em sua maioria, totalmente alfabetizadas.

Essa condição se traduzia para o país como “vergonha nacional”, uma vez que a taxa de analfabetismo era vultosa (BRASIL, 2002). Em virtude desse quadro, iniciou-se no país, as primeiras iniciativas de Educação de Jovens e Adultos com influência direta e indiretamente, da ONU, ao reconhecê-la como uma necessidade básica, sobretudo, “urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de integração recente e também incrementar a população” (BRASIL 2002, p. 19,20).

Além da intervenção da ONU, tem-se a partir da segunda metade do século passado, outros movimentos em direção à educação de Jovens e Adultos, como

as atividades de alfabetização em Angico, no Rio Grande do Norte, liderada pelo educador Paulo Freire e outras campanhas de educação aligeiradas, especialmente no Nordeste do país. Dentre tais campanhas, sobressaem-se: Campanha de Pés no chão também se aprende a ler, realizado também no RN; Liga Brasileira Contra o Analfabetismo criada em 1915 e a Campanha de Adolescentes e Adultos de 1947 liderada por Anízio Teixeira, Costa e Araújo (2011). Todas elas tinham como pano de fundo, simplesmente, a erradicação do analfabetismo do país (BRASIL, 2002).

No entanto, com o golpe Civil Militar de 1964, todas estas propostas foram aniquiladas, e deu-se origem ao MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este a nível nacional, assentada em uma proposta curricular totalmente mecanicista, compreendida por Freire, como educação bancária. Um pouco mais adiante, foi criado o Ensino Supletivo, com a tentativa de promover uma educação continuada, atendendo ao contingente de pessoas egressas do MOBRAL, consideradas “alfabetizadas” e isso, inevitavelmente, gerou uma nova demanda educativa, a saber, a continuidade do ensino (HADDAD E PIERRO, 2000).

Com o fim do Regime ditatorial, tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1998, à qual está subjacente a Educação de Jovens e Adultos em seu art. 208. Em 1994, foi criado o CONEJA – Conselho Nacional de EJA, como espaço de discussão e problematização de questões que se voltam para a qualidade, conservação e manutenção de políticas públicas educacionais para esta modalidade da educação básica, tendo como foco não somente as variáveis mais complexas da EJA, mas também as questões curriculares pensadas para esta modalidade.

1.2 Currículo: Não só uma orientação de ensino, mas sobretudo um campo de disputa e relação de poder

As discussões no âmbito educacional acerca da EJA, perpassa entre outras estâncias, essencialmente pelo currículo, não só o oficial, onde estão a priori todas as intenções e ordenamentos que direcionam as práticas do ensino, mas também, o currículo oculto, aquele que se explica pela reprodução cultural e reafirmação de valores que se refletem nas práticas dos educadores, ainda que de forma inconsciente. Segundo Henry Girou (1986), o currículo oculto compreende aquelas práticas subjacentes no cotidiano da escola, que embora não estando explícitas, reforçam posições de desigualdades e evidenciam estigmas no espaço escolar. Este conceito nos ajuda a perceber o caráter intrinsecamente conformista destas concepções que abordam a Escola, ou como um lugar politicamente neutro de aprendizagem ou como um espaço desvinculado da totalidade social (idem).

Sobre essas duas noções de currículo, devemos deixar claro o nosso entendimento de que em ambos os casos está dada a noção de poder, uma vez que segundo Nilma Gomes (2007), o currículo define qual a cultura que deve ser dada como hegemônica e representada, ao mesmo tempo que aponta qual a outra cultura

que deve ficar de fora de qualquer representatividade.

Na EJA, em razão de todas as especificidades já relatadas acima, esta é uma preocupação latente, de forma que exige parâmetros e orientações que relembram diretrizes específicas para o “seu currículo”. Este deve, privilegiar as demandas da própria modalidade de ensino. A qual está subjacente não somente na Constituição Federal, como na LDBEN/96 e nos pronunciamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB).

Corroborando com este entendimento, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco preveem a necessidade de uma ação curricular democrática, onde estabelece o PNLDEJA – Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2013). Além disso, temos o Parecer CNE/CED nº11/2000, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecendo que os componentes curriculares desta modalidade devem pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CED, 2000), organizando-se estruturalmente de forma semelhante ao ensino fundamental I e II, uma vez que se organiza em eixos temáticos.

Entendemos então, que no campo da teoria e nos espaços organizacionais, o currículo da EJA se estrutura de maneira particular, na intenção de compreender as lacunas históricas que perpassam às necessidades e demandas de um público educacional diferenciado em diversos aspectos, que variam desde a diferença de idade até a carga cultural que trazem para a sala de aula. Todavia, precisamos reconhecer que as vivências, experiências e relações estabelecidas dentro das escolas prisionais são ainda mais características e fragilizadas pelas imposições de “segurança” e “vigilância” do sistema penitenciário, demandando da educação, e sobretudo das práticas curriculares, posturas de contemplação, convencimento, inclusão e atenuação das desigualdades.

E foi com base nessa compreensão que recorreremos aos dispositivos legais, na tentativa de entender como as práticas curriculares se tensionam, dividindo-se entre atender às demandas específicas dos estabelecimentos penais e não distanciar os reeducandos do currículo que se desdobra nas escolas “extra-muro” (Escolas que se localizam do lado de fora das prisões).

1.3 O que dizem os dispositivos legais e normativos

No Brasil, o direito à educação é assegurado aos adultos (maiores de 18 anos) que se encontram na condição de privação de liberdade pela LEP - Lei de Execução Penal (7.210/1984) em articulação com a Constituição Federal da República, através da determinação e execução das medidas de acesso à educação, bem como atendimento aos demais direitos básicos.

Se referindo à LEP, a educação é orientada no âmbito nacional, mas interpretada de formas muito distintas nos espaços estaduais e isso reflete em muitos aspectos, como no quesito de investimentos, por exemplo. Isso significa que enquanto uns Estados investem duramente na implementação de ações de políticas públicas de

estímulo à educação penal, outros Estados não exercem o trabalho nesta mesma direção. Por consequência disto atrelado a outras variáveis, muitos Estados brasileiros não têm avançado referente à educação em contexto prisional.

A Lei de Execução Penal, a entende, como um instrumento de prevenção do crime e de ressocialização do indivíduo, assim postula:

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

No entanto, apesar do que postula, a lei não é por si só, suficiente à ressocialização. Se faz necessário, contudo, a articulação entre as instituições competentes, a exemplo, dos órgãos legislativos e executivos. Aqueles diz respeito a todo sistema jurídico e este ao sistema educacional, igualmente, responsáveis por esse processo.

No Brasil, vale ressaltar o papel e os esforços do Ministério da Educação (MEC), que se mobiliza no cumprimento da assistência através da educação, com o objetivo de trazer orientações para o atendimento necessidades educacionais tendo como referência documentos norteadores como o Plano Estadual de Educação em Prisões e o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

E é neste movimento, de assistência, garantia de direito e ressocialização que os processos de escolarização são vistos como itens de caráter primordial. É o que podemos observar no texto de referência divulgado pelo MEC em 2015, pela relatora Rita Gomes Nascimento:

O acesso à educação escolar é o principal eixo do atendimento, onde busca assegurar a frequência a todos os níveis escolares, em caráter obrigatório, para todos os adolescentes. Além de se buscar a sintonia entre o projeto político-pedagógico do programa de internação e as políticas de educação estadual e municipal, a ênfase no eixo do acesso à educação requer, entre outras ações:

- A atenção dos professores às dificuldades eventuais de aprendizagem, buscando ativar os dispositivos de aceleração de aprendizagem e de superação de defasagem escolar;
- A oferta de atividades de apoio pedagógico e a criação de outros espaços de formação que estimulem a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade do adolescente, na relação com o acervo cultural e de conhecimento social acumulados;
- A oportunidade de vivenciar processos de aprendizagem formais e não formais, que lhes permitam desenvolver habilidades, ampliando e diversificando seu universo simbólico e cultural. (NASCIMENTO, 2015. p.10).

Diante do que se apresenta, percebemos que há essa preocupação com a garantia de direitos no campo dos dispositivos legais, para os jovens e adultos que se encontram no contexto de privação de liberdade.

Olhando especificamente para o âmbito das questões didáticas e curriculares, citamos como documentos normativos, também, o plano estadual de educação em prisões do Estado de Pernambuco (PEEP – PE), onde apresenta como um dos eixos temáticos a sua preocupação com o “Currículo na Educação em Prisões: Ciências Humanas e suas Tecnologias”. A resolução Nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação, pela Câmara de Educação Básica, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta da EJA nos estabelecimentos penais, aponta orientações de estratégias didáticas e pedagógicas para atender às demandas educacionais das escolas prisionais.

Sendo assim, é com base nessas orientações que apresentamos a seguir um percurso tênue entre o que nos trazem esses documentos como orientações legais, e os discursos a respeito das vivências experimentadas pelos educadores e pelo gestor adjunto da escola pesquisada.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto aos objetivos, o artigo em questão assumiu uma forma descritiva, por trabalhar com as opiniões e percepções dos educadores e gestor da instituição de ensino pesquisada, dialogando com alguns marcos teóricos e documentos legais. E nesse sentido Gil (2010, p.25) define uma pesquisa descritiva como sendo aquela que tem por objetivo “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Como campo de pesquisa, escolhemos a escola Nossa Senhora das Graças, localizada no interior do Presídio Frei Damião de Bonzano (PFDB), uma unidade de segurança máxima, parte do maior conjunto carcerário do Estado de Pernambuco, o complexo prisional do Curado. Localizado na região metropolitana do Recife, o complexo prisional, na sua totalidade, dispõe de 2,1 mil vagas, mas acomoda o triplo desta capacidade, sendo marcado pela superlotação.

Referindo-se ao processo de coleta dos dados, este deu-se através de entrevistas semiestruturadas conforme Richardson (2008), realizadas no dia 01 de julho de 2016. Foram entrevistados, 05 professores e 01 gestor adjunto. Os mesmos estão identificados neste trabalho como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5) e Gestor (GESTOR).

Os dados foram analisados com base no que propõe Duarte (2004) e Bardin (2011), sendo, desta forma, os dados organizados e submetidos a uma pré-análise, que segundo Bardin (2011, p.125) corresponde ao momento em que: “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a

um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Em seguida, os dados coletados foram submetidos à exploração do material e interpretação dos dados, conforme a perspectiva das autoras mencionadas, a qual dar-se-á através da segmentação das falas dos sujeitos, interpretação minuciosa destas informações e categorização das “unidades de significação”.

3 | UM PASSEIO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

3.1 Uma tendência à reprodução cultural

Para entender como se dá a reprodução cultural nas escolas prisionais, através da gestão de práticas curriculares, nós precisamos, primeiramente, reforçar o que explicamos no início deste trabalho, quando abordamos o currículo como uma relação de poder: O currículo das escolas no Brasil, tendem a reproduzir os valores culturais e sociais, reforçando as desigualdades e as práticas de injustiça. E isso não acontece de forma intencional, na maior parte do tempo, mas sobretudo, pelo fato delas refletirem os interesses particulares das classes dominantes, concebendo alguns conhecimentos como o “conhecimento verdadeiro” e trazendo para os espaços escolares as características de uma sociedade desigual e capitalista, tendo o currículo como um canal de reprodução.

Nas escolas prisionais isso não acontece de forma distinta, e reconhecemos que é em decorrência de diversos fatores. Primeiro porque o currículo da EJA nos estabelecimentos penais deve se orientar pelas diretrizes curriculares nacionais, que se aplicam a qualquer turma de EJA do nosso país, conforme resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Segundo, porque os reeducandos não são pessoas que “nasceram dentro das prisões”, mas sim indivíduos que um dia estiveram em convívio social, experimentando do processo de construção cultural e que, por questões de vulnerabilidades diversas, encontram-se, nesse momento, numa condição temporária de privação de liberdade. E por fim, mas não menos importante, porque os educadores desses espaços são os mesmos educadores das escolas “extra-muro”, com os mesmo valores e as mesmas concepções de mundo, e preocupam-se com o momento em que estes reeducandos serão (re)inseridos socialmente, e por isso mediam uma educação sabendo que apesar das necessidades serem diferentes, eles não podem estar alheios à realidade que se estabelece nos espaços educacionais fora do sistema penitenciário.

Nesse sentido, recorreremos ao que Motta (2000, p.52-53) afirma quando fala sobre as intenções da escola ao exercer o seu papel social, colocando que, por questões intencionais do sistema capitalista, as escolas acabam convencendo os “dominados” a pensarem de acordo com os interesses dos “dominantes” e isso reforça a sua organização burocrática, tornando-a uma “instituição total”, espaço semelhante aos hospitais psiquiátricos e às prisões e em seguida afirma que:

A crise da educação é a crise da sociedade que a engendra. Os conteúdos tornam-se pouco importantes e os controles burocráticos, através de diários de classe, provas e exames, são supervalorizados. [...] A prisão tem por objetivos explícitos a punição, a vigilância, a separação da sociedade e a recuperação. [...] No interior da instituição total o indivíduo passa por um processo de mortificação do eu. Esse processo consiste em um “destreinamento”, em uma “desaculturação”. Ao entrar numa instituição total os indivíduos devem esquecer os papéis que desempenham fora dela [...]. (MOTTA, 2000. p.54-55).

Percebemos, então, além do que já fora dito, que a teoria explica os conteúdos (currículo) como sendo pouco importantes, em detrimento das questões burocráticas que se constroem nas instituições reguladoras, como nas escolas e nas prisões. Além disso, diante da fala do autor, podemos confirmar que a semelhança que se estabelece entre essas duas “instituições totais”, corroboram para o reconhecimento da dificuldade que existe ao tentarmos desvencilhar as práticas de controle e domínio que se reproduz nas escolas prisionais. E, tendo isso como base, se estamos a divagar sobre a reprodução cultural desses espaços, como imaginar práticas curriculares que afirmem as (des)semelhanças dessas instituições.

A resposta para essa questão que se levanta pode ser compreendida como uma tensão e reafirma a dificuldade em efetivar na prática uma gestão curricular que fuja dessa reprodução cultural, atendendo às demandas educacionais desses reeducandos, tendo como foco a sua ressocialização, conforme explicaremos a seguir: Na resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, tratando sobre as práticas curriculares para a oferta da EJA nos estabelecimentos penais, o seu artigo 3º afirma que:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – [...]

II – [...]

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital,

educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços; [...] (RESOLUÇÃO Nº 2/2010- CNE/CEB).

No entanto, apesar desse desenho sobre as intenções curriculares da EJA nas prisões pelo documento normativo, ouvimos dos professores entrevistados 1(P1) e 5(P5), que as práticas vivenciadas na escola prisional pesquisada precisam ser repensadas e que carregam uma sensação de obsolescência:

Olhe vou ser muito sincero, eu acho que, metodologicamente e didaticamente isso está ultrapassado[...] e os conteúdos lecionados aqui são conteúdos que, [...], que não abarca não dá conta da realidade do sistema prisional, não é então assim... Primeiro que o sistema educacional no meu entendimento já vem falido a muito tempo, essa história de quadro, piloto, livro, ele exclui tanto os jovens que estão fora do sistema prisional como também exclui os jovens que estão dentro do sistema prisional. Então, eu acho que, inclusive a modalidade EJA precisa ser

reformulada, para o sistema prisional, precisa ser discutido isso! (P1).

Acho que ainda está muito a desejar, fica muito a desejar, acho poderia ter mais cursos profissionalizantes, acho que nas penitenciárias devia ter universidades, sabe? Então eu avalio que precisa ter um currículo precisa ter um olhar diferente para essa educação dentro do sistema prisional, não é igual a escola normal regular, as necessidades são diferentes, veja a necessidade do ensino fundamental é uma e pra necessidade do ensino médio é outra imagine pra educação em prisões? [...] (P2).

Sendo assim, podemos perceber que além da dificuldade de não reproduzir a herança cultural da desigualdade, no currículo da EJA no contexto de privação, existe também um distanciamento no que se trata das concepções curriculares observadas e relatadas pelos educadores entrevistados, comparando ao que se espera pelo documento normativo em questão. E é essa a tensão real que entendemos potencializar as fragilidades de uma gestão curricular nesses espaços.

3.2 O currículo como viés de construção identitária

No segundo momento desse trabalho, buscamos entender as intenções curriculares da instituição de ensino pesquisada, compreendendo o currículo como um viés de construção identitária que para se realizar, necessariamente, depende do envolvimento dos reeducandos, dos educadores, das políticas e práticas pedagógicas da instituição de ensino e de todas as interferências e correlações existente entre o sistema penitenciário e o sistema educacional que se localiza no interior das prisões.

Sobre esse processo de construção identitária, Stuart Hall (1999), entende que a identidade é uma concepção sociológica que preenche as lacunas existentes entre o mundo pessoal do indivíduo e o mundo público, determinando a forma como o indivíduo vai se relacionar com o meio social. Entendemos também que nossas identidades se formam (e se transformam) continuamente, à medida que somos interpelados pelos sistemas culturais, e nesse sentido, identificamos a educação e as práticas escolares como um ponto cooperante e de influência significativa na construção da identidade.

Depois recorremos ao campo legal e normativo, na busca por entender a idealização dos objetivos educacionais que se voltam para a EJA no contexto das prisões e nesse movimento utilizamos como ponto de partida o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP – PE), quando nos apresenta as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da educação de jovens e adultos. É o que podemos observar a seguir:

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação ressalta o fato de que a EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2002, p. 38.). Este parecer chama atenção para as funções reparadora, equalizadora e qualificadora que passam a configurar a EJA a partir do novo modelo de sociedade de fins do século XX e início do século XXI. (PEEP – PE/2013).

E nesse intento, destacamos como ponto de relevância a intenção do Conselho

Nacional de Educação (CNE/CEB) ao declarar que se faz necessário (re)pensar um modelo pedagógico específico para os reeducandos, no contexto prisional, reforçando também as intenções da resolução discutida anteriormente (Resol. Nº2/2010) ao associar as práticas de educação formal às atividades complementares de cultura e lazer. Essa afirmação nos assegura que no campo legal e normativo, as intenções e esforços coadunam na busca pela concretização das funções idealizadas para essa modalidade da educação, no interior das prisões, e por consequência na construção de identidade dos reeducandos.

Conforme o PEEP – PE, estas funções são explicadas como:

[...] A função reparadora visa oportunizar o acesso ao conhecimento sistematizado para aqueles que não tiveram a oportunidade nem direito à escolarização na fase de vida adequada, frente a uma sociedade injusta e perversamente desigual. [...] Já a função equalizadora na EJA objetiva possibilitar ao educando o mesmo ritmo de qualidade do Ensino Regular, numa perspectiva que respeita os princípios da proporcionalidade, razoabilidade e bom senso, adequando as diferenças a um currículo específico para cada unidade de ensino dos estabelecimentos prisionais. [...] Por fim a função qualificadora almeja garantir a preparação para vida e a inserção do educando no mundo do trabalho, nos mais diversos espaços sociais e culturais, favorecendo o processo de ressocialização dos reeducandos, bem como oportuniza ao estudante dominar códigos e linguagens formais somados a sua história de vida. (PEEP – PE/2013).

Diante do que se apresenta, destacamos três aspectos relevantes que se associam à construção da identidade dos jovens e adultos reeducandos: O primeiro, o fato de apresentar ao reeducando a educação como instrumento de reparação e de desconstrução de uma prática injusta de exclusão. O segundo, a possibilidade de adequação do currículo às demandas que estão em constante transformação e mudança, características de uma identidade pós-moderna. E o terceiro, a concepção da EJA como “perspectiva de futuro”, buscando assegurar uma ideia de continuidade e de construção de identidades que ocupem os mais diversos meios sociais.

Além disso, é importante destacar que somando-se a essas idealizações para a EJA nas escolas prisionais, as instituições de ensino possuem autonomia para gerir as suas práticas curriculares, ainda que ela esteja limitada pelas logísticas de segurança e vigilância do sistema penitenciário. É o que nos apresenta a fala do gestor entrevistado a seguir:

A gente segue a orientação do que o Estado estabelece para as diretrizes curriculares, para a EJA normal, agora, [...] por muito tempo eu sempre achei, também, que deveria ter uma grade específica, depois eu comecei a pensar que dentro dessa grade a gente pode trabalhar o currículo oculto, pode trabalhar de forma diferenciada... não, necessariamente, mudando essa grade, porque essa grade, do ponto de vista administrativo, prático, fica muito complicado quando você muda [...] (GESTOR).

Dessa forma, compreendemos até aqui que o currículo da EJA no contexto das prisões é construído na intenção de não se desviar dos padrões desenhados para as escolas do meio aberto, ainda que as necessidades e exigências das escolas prisionais sejam muito particulares, e isso representa uma fragilidade para a gestão do currículo

como construtor de identidades.

A preocupação com a construção identitária desses reeducando, concebendo a educação como instrumento ressocializador, é presença marcante tanto nas práticas educacionais como nas orientações legais. No entanto, percebemos que há dificuldades na concretização dos objetivos que se projetam, especialmente em virtude de questões sociais, culturais, burocráticas e administrativas, e isso nos remete ao que Lopes (2004) afirma quando explica que currículo, identidade, política e cultura são indissociáveis, sendo a identidade um resultado do processo de subjetivação dos indivíduos aos discursos culturais.

3.3 O currículo como espaço de emancipação política

Por último, buscamos olhar, ainda que brevemente, o currículo da EJA como um espaço de emancipação política, local onde os sujeitos reeducandos devem experimentar momentos de posicionamento ativo no mundo, sentir-se como sujeitos históricos, construtores e agentes de produções culturais, ainda que as reproduções sociais insistam em lhes conservar excluídos no interior de uma “instituição total”.

Na análise desse aspecto curricular, inicialmente, atuamos com as noções de comunidade, de Bawman (2003), que explica a configuração e a (des)construção da tão almejada comunidade, “segura” e “coletiva”, definindo que comunidade é o local que inspira proteção. Entretanto, a conquista dessa tão almejada comunidade, pode implicar na perda da liberdade; conseqüentemente, perder a autonomia, e também o direito à identidade, uma vez que o coletivo, pode anular individual. Sobre isso Bawman afirma que:

“A comunidade realmente existente” será diferente da de seus sonhos – mais semelhante ao seu contrário: aumentará os seus temores e inseguranças, em vez de diluí-los ou deixá-los de lado. Exigirá vigilância vinte e quatro horas por dia e a afiação diária das espadas, para a luta, dia sim, dia não, para manter os estranhos fora dos muros e para caçar os vira-casacas em seu próprio meio. (BAWMAN, 2003.p 22).

Neste aspecto, conforme o autor, é possível construir mentalmente as relações de dependência, violência, submissão e poder que se praticam dentro das penitenciárias, e olhar para a instituição escolar que se insere nesse espaço é, também, considerá-la como parte dessa comunidade, que paga o “preço pelo privilégio de viver em comunidade”, estando dessa forma a educação tão encarcerada quando os reeducandos, e isso, conseqüentemente, contempla as questões curriculares.

Sendo assim, conceber o currículo como um espaço de emancipação política, é idealizar um currículo capaz de vencer todos os obstáculos dessa “comunidade” corrompida pela violência, medo e descrédito com o futuro. Vimos que a educação é tida na LEP e na CF/1988 como instrumento ressocializador, e ainda que não seja a solução de todos os problemas, abre as “portas” para as possibilidades de uma vida em continuidade. Contudo, é o currículo em ação que fará refletir as práticas dessa

idealização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados, até o momento dessa pesquisa, sugere, inicialmente, para um movimento de desconexão entre as proposições dos marcos legais e teóricos com as vivências das escolas prisionais, sobretudo em consequência das logísticas do sistema penitenciário e da falta de assistência de políticas públicas para a educação àquele contexto, dificultando e/ou inviabilizando a efetivação prática da inclusão e ressocialização dos sujeitos que se encontram privados de liberdade.

Foi-nos possível perceber que, se faz necessário devida articulação entre as “agências” que legislam e as que executam a EJA em contexto prisional a fim de se ter um educação problematizadora e ao sê-la, constitui-se elemento de emancipação como dizia Freire; comprometida com a luta pelo fim das desigualdades sociais, tendo em vista a não reprodução de questões culturais que denunciam o sucateamento da educação, das práticas educacionais e dos parâmetros curriculares da EJA. Além disso, foi possível perceber a insatisfação e desânimo dos educadores e gestor, com os moldes curriculares adotados para essa modalidade de ensino no espaço das prisões.

Outro fator importante levantado durante a análise dos dados, foi a necessidade de reconhecer que a relação e interdependência entre as questões curriculares também se processam na EJA, especialmente, nos estabelecimentos penais, entendendo o currículo como documento de identidade, como um espaço de posicionamento crítico e como um meio das interações e reproduções culturais. Conceber essa modalidade, no contexto de privação, sob essa perspectiva, significa pôr em prática as expectativas de mudança que se debruçam sobre a educação como instrumento de ressocialização e inclusão.

E por fim, destacamos essa temática como alvo de grande importância para o campo da educação no Brasil, reforçando a relevância de se firmar a continuidade desse estudo na intenção de se desdobrar acerca das práticas e intenções curriculares da EJA nas escolas prisionais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: **A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação/Ação Educativa. **Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Brasília, 2002.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>. Acessado em: 04/06/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acessado em: 17/06/2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): a arte da guerra 2011**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acessado em: 04/09/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. Mai/ago. p.108-130.

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

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2000.

RICHARDSON, Robert Jarry. Entrevista. In: _____. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas** 3ª ed. São Paulo. Editora Atlas. 2008.

SCARFÓ, Francisco. **A educação pública em prisões na América Latina**: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 121-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como política cultural: Henry Giroux. In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.51-56.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. Revista On-line: **HISTEDBR**. n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 09. Abr.2016.

STUART, Hall. A identidade em questão. In: **A identidade Cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999. p.7-24.

ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Raíssa Oliveira Everton

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão

Maria José Albuquerque Santos

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. Para isso, realizou-se um recorte com diversos pesquisadores e estudiosos da área com a finalidade de enriquecer a discussão. São eles: Piaget (1996); Mortatti (2004); Smolka (2012); Smith (1999); Jolibert (2006); outros. A questão central do trabalho é entender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico, já que utilizou-se materiais publicados; assim como pesquisa qualitativa, partindo da interpretação das informações levantadas. O estudo apresentado partiu das análises e reflexões realizadas na disciplina complementar “Alfabetização como prática dialógica” do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEB-UFMA).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Dialógica. Prática.

DIALOGICAL LITERACY: CONCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT: This article aims at explaining ways to enable literacy in the dialogical perspective. For that, a cut was made with several researchers and scholars of the area with the purpose of enriching the discussion. They are: Kenski (2007); Teberosky (2016); Almeida (2005); Piaget (1996); Rodrigues (1976); Oliveira (1993); Mortatti (2004); Smolka (2012); Vygotsky (1975); Smith (1999); Sand (2008); Jolibert (2006). The central question of the work is to understand what the teacher's attitudes should be regarding classroom practices, in the process of dialogic literacy. From the methodological point of view, this is a bibliographical study, since it used materials already published; As well as qualitative research, based on the interpretation of the information collected.

KEYWORDS: Literacy. Dialogical. Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre métodos de alfabetização no meio educacional. A discussão central é na identificação do método que garanta, aos indivíduos, a aquisição da leitura e escrita. Encontrando, assim, diversos estudos e

pesquisas com argumentos favoráveis para cada tipo de alfabetização.

Não obstante, o presente artigo não visa abordar ou criticar as diversidades dos métodos de maneira comparativa, mas sim focar numa breve análise da concepção de alfabetização dialógica e sua prática. A problematização surgiu com base nas leituras sobre o tema para entender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica. No decorrer do estudo, perguntas como - Quais os fatores que influenciam o processo de alfabetização? O que se entende pela concepção de alfabetização dialógica? Qual a contribuição que o (a) professor (a) tem para tornar a alfabetização dialógica? – nortearam as considerações realizadas em torno da problematização principal.

Por isso, o objetivo geral é deslindar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. E tem como objetivos específicos elencar aspectos que interferem na alfabetização; compreender a alfabetização dialógica e suas concepções; identificar o papel do professor alfabetizador.

A justificativa da análise apresentada é devido ao interesse em elucidar práticas a serem concretizadas pelos (as) professores (as), com a finalidade dos alunos desenvolverem as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e escrita, dentro da perspectiva já mencionada. Para tanto, buscou-se referências como Teberosky (2016); Almeida (2005); Piaget (1996); Mortatti (2004); Smolka (2012); Vygotsky (1975); Smith (1999); Arena (2008); Jolibert (2006); entre outros.

Com relação à metodologia adotada, foi fundamentada na pesquisa bibliográfica, visto que utilizou-se materiais já publicados em livros, artigos e informações disponibilizadas na *internet*. Portanto, a pesquisa tem um fim qualitativo, ou seja, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entendendo-se como um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

2 | ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA

De certo o principal objetivo do processo de alfabetização é desenvolver as habilidades que permitem tornar todos os alunos leitores e escritores. Pode-se perceber, nesse processo, a influência da escola e de alguns fatores, tais como: tecnológicos, afetivos, sociais, além dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996) dos quais os sujeitos passam a influenciar e serem influenciados no seu desenvolvimento humano.

Os fatores tecnológicos estão ligados à globalização, isto é, a crescente complexidade da sociedade tem promovido maiores e mais variadas práticas de uso da escrita. No decorrer do processo histórico da humanidade a tecnologia já existia, ao que Kenski (2007, p. 21) comenta:

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente.

Infere-se, portanto, que o fator tecnológico tem marcas sociais e por isso há a necessidade do domínio da ferramenta tecnológica para a inserção na sociedade atual. Pode-se afirmar que assim como a tecnologia influencia no âmbito social, na educação não é diferente, possibilita e potencializa a aprendizagem como um dos recursos que otimiza o ensino. Quanto a alfabetização, especificamente, Teberosky (2016) defende o uso do computador,

O micro permite aprendizados interessantes. No teclado, por exemplo, estão todas as letras e símbolos que a língua oferece. Quando se ensina letra por letra, a criança acha que o alfabeto é infinito, porque aprende uma de cada vez. Com o teclado, ela tem noção de que as letras são poucas e finitas. Nas teclas elas são maiúsculas e, no monitor, minúsculas, o que obriga a realização de uma correspondência. Além disso, quando está no computador o estudante escreve com as duas mãos. Os recursos tecnológicos, no entanto, não substituem o texto manuscrito durante o processo de alfabetização, mas com certeza o complementam. Aqueles que acessam a internet lêem instruções ou notícias, escrevem e-mails e usam os mecanismos de busca. Ainda não sabemos quais serão as conseqüências cognitivas do uso do computador, mas com certeza ele exige muito da escrita e da leitura.

Embora a alfabetização diferencie-se de letramento, há um ponto em comum entre os dois processos: a apropriação da leitura e escrita. Dessa forma é notória a aproximação existente entre às tecnologias e o processo de leitura e escrita, no sentido da utilização recíproca destes implica em benefícios para aprendizagem. Para Almeida (2005, p.174),

Influência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simples aprendizagem de um código ou tecnologia; implica atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação. (...) a incorporação das práticas sociais de leitura, escrita e comunicação por meio da tecnologia de informação e comunicação favorece a leitura do mundo como fonte de invenção da leitura e escrita da palavra e das possibilidades e contradições do mundo digital.

Sobre os fatores afetivos, entende-se como o conjunto de sentimentos e emoções do indivíduo. Ou seja, a afetividade estabelece a atitude da pessoa em relação às situações da vida, determinando sua motivação.

Nos estudos de Bronfenbrenner (1996), os sujeitos se desenvolvem contextualmente e no processo de alfabetização é necessário uma melhor compreensão, tanto em nível de aprendizagem da leitura e da escrita como do ponto de vista da formação do professor, porque são processos que se interdependem.

De acordo com Jean Piaget (1996), o conhecimento é o produto de uma interação entre o sujeito e o objeto, desenvolvida por meio de atitudes espontâneas do organismo e por estímulos externos, o que gera a aprendizagem. Acredita-se que a afetividade é a energia que move as ações humanas, a falta dela acarreta a falta de interesse e motivação.

Os motivos para o ser humano aprender qualquer coisa são profundamente interiores. O aprendizado é melhor e mais rápido, quando a criança se sente amada,

segura e tratada como um ser singular. A motivação que a criança tem para aprender é a mesma para viver, pois são indissociáveis das características físicas, motoras, afetivas e psicológicas. (RODRIGUES, 1976)

Em relação aos fatores sociais, pode-se afirmar que está diretamente relacionado com os aspectos culturais o que envolve o nível educacional, as condições econômicas, o contexto habitacional, a família em que os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, Smolka (UNICAMP)¹ esclarece sobre a ideia da sociogênese do desenvolvimento humano,

Isto significa que os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. (...) a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento. Ou seja, a forma verbal de linguagem como modo de interação – como produção e produto humanos – afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos.

Os pensamentos da sociogênese do desenvolvimento humano são alicerçados predominantemente nas ideias de Vygotsky e Bakhtin. Para eles, a aprendizagem ocorre no aspecto discursivo, não apenas no cognitivo. A sociogênese, ou a história cultural, investiga a adesão do indivíduo no mundo cultural, isto é, o sujeito está imerso em um nicho de cultura. Com isso, aprende-se a viver de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade, desde atividades simples como beber, comer, dormir, até mais complexas, pensar, agir, falar.

Oliveira² afirma que:

Aqui, a ideia de grupo cultural não é apenas sociológica, referente a fatores macroscópicos como nação, classe social, nível instrucional, por exemplo, mas fazem parte desta ideia pertinências menores, nichos culturais particulares, como os valores familiares aos quais sou submetido, o tipo de pares com quem convivi, as práticas religiosas às quais fui exposto, etc.

Exposto isso, a compreensão sobre a influência da escola na alfabetização fica mais evidente. A escola como um espaço de construção do conhecimento que contribui significativamente para o desenvolvimento, em todos os seus aspectos, do indivíduo, por meio de um processo educativo sistematizado, regular e intencional.

Dessa forma, a escola exerce uma função social, pois é a instituição mediadora entre a família e a sociedade que tem como finalidade garantir o processo de endoculturação do sujeito. Mortatti (2004) analisa a escola também como um “instrumento de modernização e de progresso da nação”, pois a instituição de ensino faz promessa para todos, assegurando acesso à “cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar, isto é, do ensino dos rudimentos escolares de leitura, da escrita (...) e de cálculo (...)”.

A responsabilidade da escola, portanto, está diretamente ligada às questões socioculturais. Entre estas questões encontra-se a alfabetização. Uma das evidências disto são as pesquisas existentes que relatam os rankings dos países com os maiores

índices de alfabetizados, e assim, são realizados estudos comparativos na busca da compreensão dos aspectos que influenciam os resultados encontrados.

Dentro dessa perspectiva, alfabetização como uma questão sociocultural, surgiu à concepção de alfabetização como processo discursivo. Smolka (2012, p.87) caracteriza a dimensão discursiva pautada na relação social e na prática dialógica. Segundo a autora,

(...) Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escrevem a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Esta concepção nasce em meados da década de 1980 com a interação de autores da Psicologia, Educação, estudos da Linguagem e as investigações com crianças pré-escolares e nos primeiros anos de escolarização. E tem como pilar a resignificação da alfabetização, no sentido de orientar e redimensionar o ato de ler e escrever, isto é, considerar de maneira concreta para quem se escreve, como e por quê.

Vygotsky (1975, como citado em Smolka, 2012, p.76) considera a linguagem como uma prática criadora e constitutiva de conhecimento e, dessa forma, transformadora. Assim, o aprendizado da escrita como forma de linguagem, promove uma crítica mudança em todo o processo cultural da criança.

Depreende-se, pois, que o processo de alfabetização deve ser carregado de sentido. Um ambiente alfabetizador é caracterizado pela dinâmica de ideias, seja por meio do interlocutor, seja com os livros e textos e/ou na produção textual. A partir do momento que a escola separa por etapas a alfabetização, ensinando aos alunos as letras e os sons para depois encaminhá-los à compreensão do texto, compromete o significado da leitura e escrita podendo causar grandes tragédias na educação. Em outras palavras,

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonem a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e pela escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e sua instrução, é inconseqüente. (SMITH, 1999, p.212-213).

Portanto, é inegável a relação da alfabetização dialógica com a escola, já que esta representa o espaço onde à linguagem verbal, oral e, principalmente, a escrita são objetos de expressão dos (as) professores (as) e alunos. Surgindo, assim, um novo personagem no cenário educacional analisado até aqui: o (a) professor (a). De acordo com a apresentação que o (a) professor (a) faz para aqueles que estão aprendendo, influência consideravelmente na aproximação dos alunos com a leitura e escrita, ou

não.

A interação com o sujeito (quem está em desenvolvimento) e o meio (representado também pela figura do professor), ocorrida ao longo do tempo, envolve os mecanismos de que produzem o desenvolvimento humano. Isto é chamado, por Bronfenbrenner (1996), de processos proximais. Para o referido teórico, os processos proximais envolve formas particulares de interação entre organismo e contexto.

No próximo tópico será comentado especificamente sobre o papel do professor. Em seguida, serão observadas algumas atividades práticas para desenvolver em sala de aula na alfabetização dialógica.

3 | PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A)

Conquanto sabe-se, que quando uma criança não alcança o domínio da escrita e leitura, o responsável não é apenas o professor (a), mas todo o sistema em que está inserida. Partindo deste pressuposto, qual a contribuição que o professor tem para tornar a alfabetização dialógica? Smolka (UNICAMP)³ explica que

Como interlocutor privilegiado na relação de ensino no espaço escolar, o professor organiza o trabalho pedagógico de maneira a ampliar o universo das crianças e disponibilizar as mais diversas formas, fontes e suportes de escrita. Usando os mais variados instrumentos e recursos, criando condições de vivenciar os muitos sentidos e possibilidades da forma escrita de linguagem, do registro do cotidiano ao texto literário, do bilhete ao livro, do lápis ao computador, o professor lê e escreve, aponta, informa, pergunta, relaciona, nomeia, explicita, convida e convoca as crianças a participarem, *na* e *pela* linguagem, da produção (de conhecimento sobre a) escrita.

Consoante a isso, entende-se na dimensão dialógica que o (a) professor (a) é o (a) interlocutor (a) principal com relação aos alunos, no contexto escolar, já que mantém contato direto com esses em sala de aula. Deve, pois, o (a) professor (a) assumir uma atitude positiva para cooperar na alfabetização da turma. Portanto necessário se faz uma nova compreensão e um novo fazer pedagógico na formação desse professor.

No processo de desenvolvimento humano, as contribuições de Urie Bronfenbrenner (2005) são bastante válidas, pois considera o desenvolvimento como um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações (BRONFENBRENNER Y MORRIS, 2006).

A atitude positiva do (a) professor (a) começa quando este acredita no potencial do aluno para aprender. Na alfabetização com crianças, a grande vantagem é a evolução natural a favor do trabalho docente. Não havendo intervenções (como: patológicas, maus-tratos familiares, entre outros) no processo, as crianças são “máquinas de aprender”, por que possuem o processamento de informações que funciona mais rápido, a boa memória, a facilidade de receber novidades e ao próprio entusiasmo natural que têm. Portanto, o professor que não acredita nesse potencial,

é semelhante ao pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. (TEBEROSKY, 2016)

Dessa forma, o (a) professor (a) assume uma postura de mediador entre a aprendizagem e o aluno, utilizando estratégias que possibilitam o desenvolvimento potencial do aluno. As estratégias devem levar em conta o conhecimento prévio que o aluno possui como ponto de partida da aprendizagem. Caso o aluno não possua ciência alguma sobre o assunto determinado, o (a) professor (a) deve buscar meios para que o adquira.

Em se tratando da leitura e escrita, Smith (1999, p. 37) afirma que

(...) Se assim for, elas devem receber o conhecimento prévio necessário de alguma outra forma – de alguns outros livros que ela possa ler, ou através de uma discussão, um filme ou até mesmo fazendo-as lerem alguns ou todos os livros que se espera que leiam, lidos por eles antes de mais nada. A habilidade de leitura não será aprimorada com tarefas que são desestimulantes ou impossíveis.

A importância do conhecimento prévio desperta no aluno a curiosidade, a busca pelo entendimento do objeto a ser estudado, por exemplo: em uma sala que está no processo alfabetização, alunos de quatro anos, em que o tema da aula é a letra “B”, o professor pode apresentar aos alunos uma bola e a partir dela questioná-los sobre o objeto. Em seguida, conduzir a discussão para a escrita da palavra B-O-L-A. E assim, inserindo demais situações que envolvam o objeto e as letras que compõem o nome.

Outra maneira interessante de desenvolver atividades educativas em sala é por meio da formação de pequenos grupos, em que os alunos têm mais oportunidade de falar e ler. O (A) professor (a) pode intervir com questões sobre as características dos personagens da história, se as crianças conhecem outra história semelhante a que foi lida, como seria se elas fossem o personagem da história, fazendo com que os alunos expressem suas interpretações da leitura realizada. Teberosky (2016) comenta que “se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano.”.

Ainda quanto às atividades envolvendo leitura, também se tem a possibilidade de realizar aulas utilizando os textos com maior frequência no cotidiano dos alunos, como: bilhetes, cartas, receitas, cartazes, *outdoor*, músicas, entre outros. Tais atividades exploram os gêneros textuais e os diversos tipos de discursos. Por exemplo, a receita. Como trabalhar receitas na perspectiva dialógica? O (A) professor (a) pode começar indagando quem já viu uma receita, o que geralmente contém na sua estrutura, pra que serve esse tipo de texto. E mais, pode completar a sequência da aula levando para sala o produto final de uma receita, ou mesmo fazendo juntamente com os alunos a receita. Tudo isso faz com que as crianças percebam o sentido das palavras, da leitura, da receita.

Arena (2008, p.5 como citado em CORREIA, 2011, p.49) aponta que

[...] desde o início, se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes,

constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema lingüístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

Na produção de texto, esse sentido surgir quando o “faz de conta” acaba. Ou seja, se a escrita escolhida for uma carta, ela necessariamente precisa de destinatário real que possa ler e responder as informações nela contida. No “faz de conta” o destinatário é imaginário, distante. Se assim for, não terá sentido a produção.

No livro “Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade” de Josette Jolibert e colaboradores (2006), a autora elenca na primeira parte do livro, tópicos para subsidiar o trabalho docente em sala, dentro dessa perspectiva dialógica. São eles: criar condições facilitadoras para a aprendizagem; estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso; refletir com os alunos sobre as suas vivências e sistematizar as suas descobertas: uma forma de enfrentar a trilogia “gramática – vocabulário – ortografia”; avaliar de outra forma, permitir que as crianças se auto-avaliem.

A referida autora analisa com detalhes em sua obra o sucesso de atividades realizadas com a participação ativa na construção do conhecimento dos alunos, mostrando assim, como esses aspectos elencados fazem a diferença para que a aprendizagem se torne significativa.

Para Jolibert (2006), a leitura está em toda a parte da sociedade, nas ruas, *shopping*, cinema, teatro, etc., não apenas na escola, por isso desconsidera o “momento de leitura”, tempo que o (a) professor (a) solicita aos alunos que façam a leitura por um determinado tempo. Acredita que a leitura precisa fazer sentido, isto é, o uso do texto deve está inserido em situações de vida real dos alunos.

É importante também, frisar a relevância do (a) professor (a) leitor (a). Ter a prática da leitura refletindo na sua prática em sala de aula, de maneira que torne-se evidente aos alunos o interesse do (a) professor (a) em ler, em compartilhar suas leituras e em o ato de ler como prática social e cultural.

Tais atitudes fomentam as interações recíprocas. Entra nesse aspecto a discussão sobre processo, como destaque na ecologia do desenvolvimento humano, que é responsável pelo desenvolvimento como o princípio fundamental e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER Y MORRIS, 2006).

Portanto, na perspectiva da alfabetização dialógica na prática do (a) professor (a), deve-se ter a preocupação de desenvolver atividades relacionando com o meio que os alunos participam, no sentido de ser de fora para dentro da sala de aula assim como de dentro para fora, uma relação dialética.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um dos assuntos mais antigos na área da educação, e ainda assim continua sendo um dos mais discutidos, tamanha a sua complexidade. Não há como determinar aspectos cognitivos do indivíduo nem mesmo ter o controle dos fatores que influenciam consideravelmente na aprendizagem do aluno. Tampouco cristalizar um método e/ou teoria como “verdade absoluta” no processo de aquisição da leitura e escrita.

Contudo, acredita-se que a alfabetização dialógica possibilita a construção de um ser mais ativo, permitindo a sua interação com o conhecimento e o meio que está inserido, além de fortalecer o estreitamento em relação ao aluno, a leitura e a escrita.

A interação com o objeto a ser conhecido e o meio proporciona a produção de sentido do conhecimento, isto é, a criança ler um texto e consegue interpretar com mais facilidade quando esse texto faz parte da sua vivência, encontrando, assim, o porquê e o para que ler.

Dessa forma, a relação que o aluno adquire com a leitura recebe uma nova visão, ler não necessariamente por prazer ou por gosto, mas principalmente por uma necessidade, o que significa ter o entendimento que a leitura faz parte do meio social e cultural existente e por isso é preciso ter o domínio do saber ler.

O direcionamento, nesse sentido, deve ser orientado pelo (a) professor (a). Ele (a) é o principal interlocutor (a) do sujeito em sala de aula, por isso tem a possibilidade de conduzir a construção do conhecimento no aluno de forma dinâmica, contextualizada e dialógica.

Ao (A) professor (a) cabe, portanto, motivar a aprendizagem dos alunos, criar ambientes favoráveis que estimulem a leitura e a produção de diversos tipos de texto relacionando as situações reais do cotidiano, além de promover a reflexão dos alunos sobre as leituras e produções escritas ampliando para o contexto vivido.

Diante do exposto acima, entende-se que o (a) professor (a) é fundamental no processo de alfabetização dos alunos e tem muito a contribuir para este processo. Dessa maneira, não há dúvidas que o tema da alfabetização é inesgotável e ainda carece de aprofundamento quanto a sua fundamentação.

NOTAS

¹ Recuperado em janeiro, 2017, de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>

²Marta Kohl de. Depoimento. Recuperado em janeiro, 2017, de <https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/vygotsky/colegio--vigotsky.htm>

³Recuperado em janeiro, 2017, de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. de., & PELLANDA, Nize Maria Campo; SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus (orgs.) 2005. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A.
- Arena, D. B., & Correia, J. R. (2011). Bakhtin e alfabetização. **Concepções e Práticas do Ensino de Leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 146p. Tese – Marília/SP
- Bronfenbrenner, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). **The bioecological model of human development**. Em Damon, W. & Lerner, R. M.(Eds.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley.
- Jolibert, J., & Jacob, J. (2006). **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed.
- Kenski, V. M. (2007). **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus.
- Mortatti, M. do R. L. (2004). **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP.
- Piaget, J. (1996). **Biologia e conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis.
- Rodrigues, M. (1976). **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill de Brasil.
- SMITH, F.(1999). **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda.
- SMOLKA, A. L. B (2012). **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cotez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Teberosky, A.(2016, agosto 29). Ana Teberosky: “Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita” (Entrevista com Paola Gentile). **Nova Escola**. Recuperado em 19 janeiro, 2017, de <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Beatriz Sousa Gomes

Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, Teresina - Piauí

Educação para as relações étnico-raciais; Formação Profissional; Educação básica; Ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana

RESUMO: O presente trabalho focaliza a formação de profissionais da educação básica frente à Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia com o propósito de analisar a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996. Para a fundamentação teórica desta pesquisa utilizamos documentos legais e alguns autores que tratam sobre a temática. Os procedimentos metodológicos adotados tiveram como base, dentre outras, a exploração das práticas docentes de alunos egressos do curso de formação continuada em ERER e a percepção dos alunos sobre o curso. Os dados da pesquisa revelam que a prática docente dos profissionais da educação sofreu influências positivas da formação que tiveram no curso ERER e que ao longo dos anos o currículo do curso de formação inicial destes profissionais não vem abordando estas temáticas necessitando de alterações para atender os preceitos da LDB.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes Curriculares;

THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND FOR THE TEACHING OF AFROBRASILEIRA AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE AND THE TRAINING OF PROFESSIONALS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The present work focuses on the training of professionals of basic education in relation to the Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), with reference to the curriculum of the Pedagogy course with the purpose of analyzing the education of basic education professionals in relation to the precepts of Law Nº 11.645 / 2008 that changed the LDB Nº. 9.394 / 1996. For the theoretical basis of this research we use legal documents and some authors that deal with the subject matter. The methodological procedures adopted were based on, among others, the exploration of the teaching practices of students who had graduated from the continuing education course at ERER and the students' perception of the course. The research

data show that the educational practice of education professionals has had positive influences from the training they had in the ERER course and that over the years the curriculum of the initial training course of these professionals has not approached these subjects needing changes to meet the precepts Of LDB.

KEYWORDS: Curricular Guidelines; Education for ethnic-racial relations; Professional qualification; Basic education; Teaching African and Afro-Brazilian History and Culture

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto trata da formação de profissionais da educação básica com relação à educação das relações étnico-raciais tendo como base o currículo do curso de Pedagogia com o propósito de analisar a formação de profissionais da educação básica em relação às exigências da Lei Nº. 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que alterou a LDB Nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Para isto, necessitamos identificar junto aos alunos egressos do curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) práticas docentes relacionadas aos conteúdos do referido curso. Precisamos também analisar o interesse e a percepção dos egressos do curso sobre a oferta do curso ERER, assim também como Identificar os avanços obtidos na área do curso ERER no contexto de atuação dos egressos do curso.

Este trabalho é parte da pesquisa intitulada A Lei Nº. 10.639/2003 e a Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFPI financiada pelo CNPq no período de 2013 a 2014.

O Curso ERER foi ofertado na modalidade semipresencial, vinculado ao Programa Rede de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, ao Programa Universidade Aberta do Brasil, ofertado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí.

O Curso ERER teve como objetivo qualificar profissionais da educação, atendendo às determinações da Lei nº. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que alterou o artigo 26 da LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004). Foi um curso com carga horária de 180h, constituída de 36h presenciais e 144h à distância, distribuídas em cinco módulos. A duração do curso foi de 5 (cinco) meses (setembro de 2010 a fevereiro de 2011). O Curso ofertou 300 (trezentas) vagas, designando 60 (sessenta) para cada polo, constituindo-se duas turmas de 30 (trinta) alunos, em cada um dos 05 (cinco) polos, situados no Estado do Piauí (Picos, Inhumas, Esperantina, Buriti dos Lopes e Canto do Buriti).

A fim de captarmos informações relevantes ao estudo proposto, dependemos de 15 (quinze) discentes egressos do curso, 03 (três) de cada pólo, com formação na

área de licenciatura em Pedagogia. Os dados foram coletados ao longo de nossos contatos com os alunos egressos do curso EREER. Compreenderam entrevistas semi-estruturadas e análise dos trabalhos de conclusão de curso. Utilizamos como instrumentos de coletas de dados diário de campo, necessários para a apreensão dos dados da pesquisa.

No presente artigo abordaremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isto, discutimos a Formação de Profissionais da Educação Básica e a educação das Relações Étnico-Raciais contemplando os aspectos das práticas docentes de egressos do curso EREER, os avanços obtidos na área do curso EREER e o interesse e a percepção dos profissionais da educação (egressos do curso) sobre a oferta do curso EREER.

2 | AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), de 9 de janeiro de 2003, altera o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial das escolas, públicas e privadas, nos Ensinos Fundamental e Médio de todo o País, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*.

A Lei n.º 10.639/03 pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.

Em 2008, a Lei N.º. 10.639/2003 foi revogada pela Lei N.º. 11.645/2008 (BRASIL, 2008) alterando mais uma vez o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A promulgação da Lei N.º. 10.639/2003 é um marco na História da política educacional brasileira, com a exigência do ensino da cultura e história dos afrodescendentes.

Nesse processo de implementação da Lei N.º 10.639/2003, foi necessária a regulamentação da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Para tanto, foi constituído, em 2003, um Grupo de Trabalho formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da

Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

O Grupo de Trabalho aprovou a Resolução n. 01, de 2004 e o Parecer n. 03 de 2004. Para isso, o CNE pediu à Comissão que ampliasse o parecer, já em fase de elaboração, a fim de estabelecer as diretrizes curriculares para a implementação da lei. O parecer que contempla as diretrizes foi aprovado em 10 de março e homologado em 19 de maio de 2004. A Resolução nº 01 do Conselho Pleno do CNE institui oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração na LDB. Foi publicada no Diário Oficial no dia 22 de junho de 2004.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa a divulgação e produção de conhecimentos e de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, respeitando igualmente seus direitos, valorizando sua identidade e, assim, consolidando a democracia brasileira. Constitui instrumento para que todo(a) cidadão(ã), principalmente pais, mães, estudantes e profissionais de Educação possam dialogar com as escolas e todo o sistema de ensino, além de monitorar o cumprimento da lei.

Nessas Diretrizes, a Educação das relações étnico-raciais tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.19).

Quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, este tem por objetivo “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 11).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais necessitam subsidiar a consolidação de uma mudança na estrutura curricular que favoreça uma prática pedagógica importante na formação docente para a diversidade cultural. A estrutura curricular que estamos mencionando refere-se desde a educação básica à pós-graduação. Inclui capacitação de docentes nas universidades em todos os cursos de licenciatura, com a elaboração, divulgação e distribuição de materiais didáticos. Destaque-se que não podemos garantir essa mudança sem que haja novos materiais com essa concepção e com essa proposta.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas por parecer, homologadas e publicadas no Diário Oficial, tem força de lei; portanto, deve ser usado como norma regulamentadora. Este documento corrige conceitos

e abordagens das políticas de reparações; reconhece e valoriza os indivíduos e as ações afirmativas; contextualiza a educação nas relações étnico-raciais; apresenta as determinações para a inclusão da história e cultura afro-brasileiras e africanas e suas implicações e repercussões pedagógicas, incluindo a formação do professorado.

A aprovação da Lei e do respectivo parecer atende a uma das propostas apresentadas pelo Movimento Negro durante a Assembléia Nacional Constituinte, reapresentada por Benedita da Silva, no momento de elaboração da LDB 9.394/96 (RODRIGUES, 2005).

Ao analisarmos o contexto de implementação da Lei 10.639/03, constatamos desafios, avanços, conquistas e dificuldades.

Um dos desafios para implantar e avaliar a execução dessas diretrizes curriculares é a convocação e a sensibilização dos administradores de todos os níveis de ensino, Conselhos de educação, professores, pesquisadores, estudantes e sociedade civil.

A estratégia para enfrentar esses desafios é que podemos travar, com esses grupos citados, discussões sobre os vários aspectos necessários à operacionalização da Lei, juntamente com os problemas atuais das escolas, das universidades e do professorado brasileiro, principalmente, o que envolve a crise de sentido da formação para uma educação inclusiva (GOMES, 2007), reflexiva (RESENDE, 2001) e prática docente, na atual conjuntura de política neoliberal (GENTILI, 1998). O desafio dos profissionais da educação é duplo: a diversidade e a realidade neoliberal.

Outras dificuldades advêm da pouca existência de material didático e da falta de qualidade como forma ineficaz e descuidada de cumprir os preceitos da lei.

Por isso, todas essas experiências que enfrentamos para trabalhar com a diversidade étnica requerem conscientização, valorização de saberes e histórias de vida; caracterizam também uma forma de lutar contra o neoliberalismo na educação.

Verificamos certo reconhecimento da política educacional brasileira do preconceito racial e do racismo, perpetuados pelo sistema educacional, e de como, por meio das leis, planos e parâmetros, encontramos “brechas” para trabalhar essas questões (GOMES, 2008).

Mas esses espaços encontrados na legislação Educacional precisam ser reconhecidos pelas instituições de ensino e preenchidos com a adoção e execução de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnicas presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino.

No entanto, para a superação dessas desigualdades étnicas, ainda encontramos alguns entraves nas instituições de ensino, como a falta de interesse pela temática, o despreparo técnico e humano. Libânio e Pimenta (2002) argumentam que:

Têm sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizada em dois níveis de ensino - médio e superior, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional (p.39).

Dessa forma, as universidades também têm um papel fundamental na formação docente para a diversidade cultural.

Até os dias atuais, no entanto, verificamos que esse processo de mudança não se efetiva na prática cotidiana nas escolas da educação básica e superior. Além disso, encontramos ainda uma significativa distância entre os segmentos étnicos com relação ao acesso à educação formal.

A educação escolar pode e deve ser um dos caminhos para promover o respeito à diversidade e à igualdade nas relações interétnicas, mas ainda enfrentamos muitas dificuldades. Entendemos que para solucionar algumas dificuldades faz-se necessário considerar as políticas educacionais como política de Estado, ter uma proposta de financiamento estável para todo o ensino básico, que permita a correção de algumas questões. Pela norma nacional, os prestadores do ensino básico são os Estados e os municípios. O MEC induz o projeto educacional nacional; portanto, suas boas ou más políticas podem ter reflexo diferenciado de região para região e de cidade para cidade (GOMES, 2010).

Apesar dos entraves e desafios discutidos até aqui, percebemos certo avanço com relação à implementação da Lei 10.639/03. Na esfera governamental, em 2004 e 2005, o MEC, por meio da SECADI, realizou Fóruns regionais em 22 Estados, para que se pudessem sensibilizar profissionais e gestores. A partir desses encontros, foram constituídos fóruns locais permanentes para acompanhar o processo nas regiões; e algumas secretarias de Educação de Estados e municípios deram início à formação de professores(as). Muitos fóruns nunca funcionaram, e as secretarias de algumas regiões ainda oferecem resistência em assumir o compromisso, tanto em Estados como em municípios.

No âmbito ministerial, os avanços ocorridos em prol da educação para as relações étnico-raciais aconteceu com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004.

A SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial é representante histórica da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. A questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. É uma demonstração do tratamento que a temática passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

Em 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional. Envolve ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Em estudo recente sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003 no interior de escolas públicas brasileiras, Gomes (2012) revelou que as atividades pedagógicas para a instituição dessa lei têm sido desenvolvidas em meio a inúmeras contradições, tanto de ordem administrativo-burocráticas quanto de ordem ético-teórico-metodológica. A constatação de que boa parte dos trabalhos desenvolvidos nessas instituições escolares fundamentava-se apenas, ou prioritariamente, no conteúdo da Lei (cujo caráter sucinto não oferece orientações pedagógicas aos educadores) coloca em risco a eficácia dessa legislação no que se refere às modificações nos padrões de relações étnico-raciais atualmente vigentes no país.

Nesse sentido, os desafios enfrentados no campo da formação de professores para o cumprimento da lei não derivariam apenas das dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura e/ou de recursos financeiros. De acordo com Jesus e Gomes (2013), tais desafios seriam resultados da permanência de representações sociais estereotipadas sobre o continente africano e sobre os afro-brasileiros no interior da sociedade brasileira, o que nos ajudaria a compreender não apenas as dificuldades enfrentadas no processo de promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, mas também os desafios enfrentados no processo de implantação e implementação da lei e de suas diretrizes.

Apesar da clara referência, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013), à necessidade de produzir dados referentes à avaliação e ao monitoramento do processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003, a ausência de informações consistentes e consolidadas em âmbito nacional, relativas ao fortalecimento do marco legal nos estados e municípios, à formação de professores, à produção de materiais didáticos e paradidáticos, tem dificultado não apenas o monitoramento das ações ao longo dos dez últimos anos, mas também a compreensão dos principais êxitos e dificuldades na promoção de uma efetiva política educacional de promoção da igualdade étnico-racial.

3 | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os aspectos mais evidenciados na análise da Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 10.639/2003 por intermédio do curso de aperfeiçoamento em EREER oferecido pela UFPI formaram três bases que serão expressas por intermédio dos seguintes eixos: 3.1) práticas docentes de egressos do curso relacionadas aos conteúdos do curso EREER; 3.2) Identificação no contexto de atuação dos profissionais da educação, egressos do curso, dos avanços obtidos na área do curso EREER; e, 3.3) Análise do interesse e a percepção dos profissionais da educação (egressos do curso) sobre a oferta do curso EREER.

3.1 Práticas docentes de egressos do curso relacionadas aos conteúdos do curso EREER

A maioria dos docentes egressos do curso EREER relatou que após o curso continuaram a abordar a temática da educação para as relações étnico-raciais por intermédio de debates, Simpósios, Feiras de Ciências e pesquisas. Alguns sentiam ainda certa dificuldade, mas procuraram a internet para realizarem pesquisas.

Os alunos declararam ainda que a prática docente em relação aos preceitos da Lei Nº. 10.639/2003 foi enriquecedora, pois puderam colocar os conhecimentos em prática através dos planos de ação, exigidos como trabalho de conclusão do curso, desenvolvidos em diversas áreas, abordando a temática da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana e afrobrasileira. Além disso, os alunos puderam fazer o relatório onde registraram como os trabalhos de conclusão do curso foram realizados e os resultados dos mesmos.

Essa metodologia do curso EREER de envolver os alunos com a prática pedagógica é justificada porque na cultura de origem africana só tem realmente sentido o que for aprendido pela ação, isto é, se, no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a praticar, sempre informado e apoiado pelos mais experientes. Dito de outra maneira, aprende-se muito mais o que se vive, e muito pouco o que se ouve falar (LOPES, 1990).

3.2 Identificação dos avanços obtidos na área do curso EREER no contexto de atuação dos egressos do curso

Todos os sujeitos pesquisados relataram avanços obtidos após a conclusão do curso EREER. Na orientação de alunos, no desenvolvimento de pesquisas e na atuação como docente, pois antes não sabiam como lidar com várias questões envolvendo as relações étnico-raciais e agora já alcançaram determinados conhecimentos sobre a História da África e dos afrodescendentes no Brasil advindos do curso EREER.

Em relação aos conhecimentos sobre a cultura africana, temos um paradoxo, pois o Brasil é o país com maior número de afrodescendentes e, no entanto, a sua história é renegada e desconhecida por grande parte da sociedade brasileira, haja vista que foi preciso uma lei para incluir a história dos afrodescendentes nos currículos escolares. Mesmo assim, ainda nos dias de hoje são poucas as faculdades ou universidades que possuem em seus currículos a disciplina História da África ou Educação para as Relações Étnico Raciais, muitas vezes, quando abordam estas disciplinas é de forma optativa. O desconhecimento do continente africano é gritante, prova disso é que muitas pessoas o associam a um país, homogêneo sem distinções e conflitos entre os seus povos.

Conforme afirma Cunha Junior (1997), a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado a miséria, imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Há um bloqueio sistemático em pensar diferente as caricaturas presentes no imaginário social brasileiro.

Não basta uma lei para introduzir a educação para as relações étnico-raciais e a história dos afro-brasileiros na escola, pois essa não se aplica por si só. Ou será mais uma lei “para inglês ver”. A Educação vive uma fase onde é de fundamental importância uma nova abordagem da construção do conhecimento e a escola tem papel preponderante no processo de formar cidadãos e cidadãs críticos, que desenvolvam ações solidárias, buscando criar e recriar o mundo em que vivem, sendo ativos, com atitudes que possibilitem um mundo mais democrático e mais humanizado.

Assim, percebemos que o compromisso dos profissionais pesquisados, enquanto educadores e educadoras é o de oportunizar a construção e a socialização de conhecimentos por meio de atividades que reformulam conceitos mal estruturados, com origem, muitas vezes, na família, reforçados pela escola, carregados de imagens distorcidas a respeito dos afrodescendentes.

3.3 Análise do interesse e a percepção dos profissionais da educação (egressos do curso) sobre a oferta do curso EREER

Muitos sujeitos declararam que foi uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos relativos à temática do curso e ótima experiência também para o crescimento profissional e pessoal. Outros disseram que o curso foi satisfatório, pois os conteúdos foram bem trabalhados, o corpo docente era bem capacitado e o material didático de excelente qualidade.

Evidenciaram ter sido muito importante na finalização do curso colocarem o aprendizado em prática por intermédio dos planos de ação exigidos pelo curso EREER.

Outros sujeitos entenderam que é preciso desenvolver práticas pedagógicas onde alunos(as), afrodescendentes, brancos(as) ou de outra etnia, entendam que existe um passado de riqueza cultural no Brasil, que começa na África, do qual descende

a maioria dos brasileiros. Já temos a Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a mudança nos currículos escolares, mas precisamos da prática educacional renovada, onde, efetivamente, a escola, através do corpo docente, adote uma pedagogia de inclusão.

Para a maioria dos entrevistados para a efetivação dessa Lei, é fundamental também a criação de cursos de formação de professores(as), capacitando profissionalmente os(as) educadores(as), preenchendo as lacunas deixadas pelas universidades que, por sua vez, também precisam reestruturar os cursos de graduação para adaptarem-se as exigências da Lei, reformulando os seus programas, para que os(as) novos(as) professores(as) saiam da academia conscientizados e instrumentalizados. Outro aspecto que foi destacado refere-se ao monitoramento da execução dos trabalhos pelo setor pedagógico das escolas e também por parte da comunidade, principalmente a afrodescendente, no sentido de exigir a aplicabilidade da Lei.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Nº.10.639/2003 (BRASIL, 2003) altera o artigo 26 A da Lei Nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, foi revogada em 2008 pela lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) acrescentando a obrigação do ensino sobre a história e cultura indígenas.

Este estudo teve como objetivo analisar a formação continuada de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 10.639/2003. Constatou, primeiramente, que o curso EREER proporcionou uma formação importante para a prática pedagógica dos profissionais da educação básica e que ao longo dos anos a formação continuada destes profissionais não vem abordando estas temáticas.

Os docentes egressos do curso EREER pesquisados informaram que tiveram vantagens na prática docente, pois muitos se tornaram referência nas discussões dessas temáticas nas escolas que trabalham.

No que se referem a avanços obtidos na área do curso EREER no contexto de atuação alguns ex-alunos ingressaram em mestrados acadêmicos e profissionais na área da educação. Todos os sujeitos pesquisados relataram progressos obtidos após a conclusão do curso EREER.

Os dados da pesquisa revelam que os trabalhos de conclusão de curso proporcionaram uma inserção dos profissionais da educação em ambientes de formação de outros profissionais, uma vez que trabalharam com oficinas e minicursos, fazendo uma intervenção pedagógica.

O trabalho também verificou que a opinião dos sujeitos sobre a oferta do curso foi positiva, evidenciaram a qualidade dos docentes e do material didático do curso, além da dedicação dos coordenadores do curso. A prática docente dos profissionais

da educação básica sofreu influências da formação que tiveram no curso EREER.

Foi evidenciado também por esta pesquisa a Informação e qualificação dos alunos sobre temática sobre as relações étnico-raciais e sobre a Cultura e História Africana e Afrobrasileira com a perspectiva de serem professores multiplicadores nas comunidades e nas escolas dos municípios que residem e trabalham.

Concluimos que as leis que vigoram na perspectiva de fazer valer a história e a cultura dos grupos oprimidos socialmente, com a sua aplicabilidade, estão promovendo a oportunidade, nunca antes vista, da escola e dos agentes educadores refletirem sobre a realidade de desigualdades raciais e sociais brasileiras. Onde havia silêncio e omissão começa a ser preenchido com vozes descomprometidas com o afamado mito da democracia racial. Cursos como o EREER que se impõe com medidas propositivas vem para mostrar que numa sociedade plural e diversa, homens e mulheres, negros e não-negros devem ter a mesma liberdade, as mesmas condições de vida e as mesmas possibilidades de ser cidadãos e cidadãs críticos e conscientes de suas origens e de sua história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Durban, 31 ago./7 set. 2001.

_____. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Brasília-DF, 2004.

_____. Lei n.º 11.645/2008 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013. 104 p.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: Ivan Costa Lima; Jeruse Romão. **Negros e currículo**. Florianópolis-SC: NEN, Serie Pensamento Negro em Educação. Número 2. 1997.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí**: as experiências do NEAB IFARADÁ e do Centro Afro-cultural “Coisa de Nego”. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____.Prática Pedagógica, Formação de Professores e Movimento Negro. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v. 63, p. 15-32.

_____.A Prática Pedagógica do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. (Org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. 1ed.Florianópolis: Atilénde, 2010, v. 1, p. 93-115.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: Nilma Lino Gomes. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1ªed.Brasília: MEC/UNESCO, 2012, v. 1, p. 19-33.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei nº 10.639/2003: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 81-96.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LOPES, Helena T. **500 anos de Cultura e evangelização brancas do ponto de vista das religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro, 1990. (datilografado)

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas-SP: Papirus, 2001. p. 239-256.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO

Tauã Carvalho de Assis

RESUMO: Este trabalho discute a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade. Para isso, ponderamos as publicações oficiais que trataram do ensino da área: LDBs de 1971 e de 1996; PCN –Arte; PCN em Ação e BNCC. A fim de analisarmos as publicações, recorremos a autores do campo da Arte: Barbosa (1998; 2003), Coli (1995), Ferraz e Fusari (1999); do multiculturalismo: Gonçalves e Silva (2000), Paraskeva (2006), Moreira e Candau (2007); e da hermenêutica filosófica: Gadamer (2000). O resultado deste estudo mostra que, no ambiente do ensino público, a Arte é concebida como possibilidade de abertura ao multiculturalismo e ao diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; multiculturalismo; diálogo.

O ensino de Arte no Brasil há muito tempo tem sido institucionalizado no ambiente escolar, primeiramente por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que garantiu a sua obrigatoriedade, e depois na LDB de 1996. Em

1997, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte) pelo Ministério da Educação (MEC), com a corroboração de diversos especialistas. O documento ficou conhecido por difundir o pensamento governamental para o ensino público de Arte no país. Passado algum tempo, segue-se a publicação do PCN em Ação, que remodelou a formação dos professores de Arte com base na descrição do PCN específico da área. E, em 2017, com a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular retoma a discussão do ensino de arte e acarreta mudanças na formação de professores do componente curricular. Este trabalho discute o ensino de Arte, com ênfase na diversidade cultural e no multiculturalismo, analisando as diretrizes das publicações acima apresentadas.

O ensino de Arte no Brasil: um começo

A partir de 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, tivemos no Brasil “(...) a instalação oficial do ensino artístico (...)” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 29. Este ato instaurou o ensino de Arte no país e inspirou sua transposição para o currículo escolar. Desde então, a Arte passou

a ser vista como uma disciplina, com conteúdos e metodologias próprias, podendo então ser ‘escolarizada’, incluída no currículo oficial das escolas brasileiras. Assim, começaram os movimentos de incorporação da Arte como componente curricular obrigatório da educação básica.

O ensino de Arte se tornou obrigatório no país a partir de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5.692/71, vigorando a partir de então no currículo escolar. Com a outorga da nova Constituição Brasileira, em 1988, uma nova lei que gerisse a educação se tornou necessária. Somente em 1996 essa legislação veio a se cumprir, pela redação de Darcy Ribeiro. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 reestabeleceu, em seu artigo 26, que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2010, p. 26)

A lei garantiu não somente que a disciplina de Arte fosse considerada componente curricular obrigatório, mas também assegurou a sua aplicabilidade a todo o território nacional, na forma da promoção do desenvolvimento cultural de todos os alunos. Entretanto, em seu texto, a lei não explicita qual ensino de Arte deve ocorrer: só demarca que ele deve acontecer, a partir deste momento, por força de lei.

Richter (2003) escreve que a educação, seguindo um viés antropológico, é o processo por meio do qual se transmite cultura aos indivíduos. Assim, a educação, de forma geral, dá-se em dois níveis: na vida sócio-cultural e na escola. A vida cultural e social sendo carregada de sentidos educativos e de cultura é, portanto, lugar também privilegiado para a aprendizagem, por meio das tradições, dos ritos, das brincadeiras, do folclore, da religiosidade, entre tantas outras possibilidades. A escola é o lócus do conhecimento oficial, construído academicamente e cientificamente, lugar do saber sistematizado e metódico, onde a Arte passou a ser reconhecida como campo do conhecimento humano.

Embora não possamos afirmar que só na escola é que as crianças têm o seu primeiro contato com a Arte, talvez possamos dizer que é na escola que a criança, o jovem, e o adulto, se dão conta do conceito de Arte, e saibam reconhecê-la, mesmo que já tenham entrado ou mantenham em contato com a produção artística. Isso porque consideramos que somente a partir do desenvolvimento da faculdade de reconhecer, pensar, produzir e refletir sobre Arte é que o indivíduo pode valorizá-la como forma legítima de expressão do sensível, da sensibilidade, do humano e da cultura.

O Parâmetro Curricular Nacional – Arte, também nos remete a essa ideia:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias [sic], sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. (BRASIL, 1997, p. 19).

Demarcada a importância de se trabalhar Arte nas escolas de educação básica, compreendendo a formação escolar que perpassa a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, se faz necessária a reflexão de como e o que ensinar na disciplina Arte.

É certo que técnicas de desenho, pintura, escultura, passos de dança, encenações teatrais e arranjos musicais são, e devem continuar a fazer, parte do currículo de Arte, mas é preciso que o ensino de Arte se constitua muito além das técnicas de produções artísticas e que inclua uma formação mais integral com a história da Arte, e da sua valoração, as análises das obras e seus discursos mais fundamentais, atingindo o nível da indagação crítica da obra que se vê.

Como expressão de uma cultura, ou de uma civilização, a Arte tem a capacidade de desnudar os conceitos e a visão de mundo de seu próprio tempo, espaço e sociedade onde foi pensada e elaborada a partir de um ponto de referência, seja ele espacial, temporal, social, econômico, cultural ou religioso.

Enquanto elemento de reflexão, a Arte é importante para desnudar a concepção de mundo do artista e também do espectador que a contempla, pois elas são diferentes. É através da obra que o espectador pode realizar a leitura de um povo, uma sociedade, uma época, e de valores de uma determinada cultura e de uma concepção de mundo. Se a Arte tem o poder de ultrapassar a técnica e nos trazer todo um conjunto de signos e significados culturais, é preciso que o professor de Arte fique atento a mensagem que ele e a obra estão comunicando aos alunos, intencionalmente ou não.

O ensino de Arte e o multiculturalismo

Barbosa (2003) coloca em relevo a necessidade de se revisitar o ensino da Arte no Brasil, especialmente no que concerne à diversidade cultural. Para a autora, é fundamental que se apresente aos alunos uma heterogeneidade de obras que reflita a diversidade cultural existente no Brasil e no mundo.

O cuidado a que a autora se refere é o de apresentar diferentes obras para apreciação e leitura em sala de aula. Trazer diferentes elementos da cultura e da Arte se faz mister para a construção da leitura de diferentes contextos e, portanto, do multiculturalismo. A apreensão se baseia no equívoco de se construir uma ideia única do que seja Arte, do que seja válido, do que é valioso, do que é legítimo, em contraposição a todas as outras formas de ver, de viver e de representar a vivência humana pela Arte. Não abrir espaço para o reconhecimento da diversidade expressa

pela Arte é não reconhecer a diversidade cultural que nos constitui e, portanto, construir um discurso único de vida e de valores.

Contudo nós, professores, também precisamos refletir sobre o que entendemos por diversidade cultural. Esse debate é mais profundo, e é o que tem maior potencial pedagógico, em se tratando de ensino de Arte. Barbosa (1998) aponta uma dificuldade nesse sentido: “Preconceito de classe é ainda o grande inimigo do multiculturalismo no terceiro mundo. Tudo que é feito pelo pobre é artesanato e não arte; isso é o pensamento vigente” (p. 87). Entendesse assim que não só a produção, mas também a difusão e a leitura das obras perpassam por interesses que não os puramente estéticos e artísticos, mas de classe.

Barbosa (1998) acrescenta ainda que o tema da diversidade cultural não é uma preocupação antiga do primeiro mundo ou dos países colonizadores, mas, pelo contrário, se transformou em discurso dos países do terceiro mundo e das nações que foram colonizadas que se preocuparam em reafirmar sua cultura própria frente a do colonizador. Assim, a diversidade de Arte se faz pela diversidade de mundos. Europa, Ásia, África, Américas e Oceania, todos têm formas diferentes de ver e de interpretar (essa diversidade se manifesta também dentro dos continentes, pois estes não são uniformes). Isso representa uma enorme possibilidade educativa, possibilitando a comparação e a reflexão a partir da produção artística local, regional e nacional.

Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? [...] Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 29)

Muitas são as definições sobre o que é o multiculturalismo, e o que ele representa no mundo contemporâneo. Neste artigo, fizemos opção de trabalhar com o conceito elaborado por Gonçalves e Silva (2000), por entender ser esta a melhor definição em termos de implicações conceituais para a área da educação, uma vez que esses autores trabalham com a ideia de movimento e de consciência coletiva.

O multiculturalismo enquanto movimento de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 14)

Para que então, se trabalhar Arte a partir da perspectiva do multiculturalismo?
Para que se fazer multiculturalismo?

O principal objetivo da educação multicultural é desconstruir a ideia de que Arte “é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia” e

possibilitar a apreciação de “todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões” (Richter, 2003, p. 91).

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (...) A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses. (BRASIL, 1997, p. 19-20).

Multiculturalidade também pressupõe contra-hegemonia. Isso significa que apresentar as diferentes linguagens artísticas existentes auxilia na desconstrução do tipo ideal ou legítimo de Arte e, por conseguinte, de sociedade. Ajudar o aluno a desconstruir o discurso único requer apresentar as obras valorizadas pelo mercado e as que não o são; possibilitar a leitura dos grandes artistas mundiais e também os de sua cidade; proporcionar a reflexão dos discursos inseridos nas obras dos países desenvolvidos e das nações em desenvolvimento. De tal forma, contribuimos para a constituição da diversidade, do multiculturalismo e do assentimento do outro. Para Richter (2003) e Barbosa (1998; 2003) a escola ganha em processo pedagógico com a adoção da educação multicultural no ensino da Arte, pois isso possibilita a educação do olhar para o outro, para o diferente, para a diversidade de culturas e de Artes existentes.

Segundo Coli (1995) a Arte, e suas obras, vão se constituindo enquanto verdadeira expressão de Arte a partir do discurso que vai sendo empregado sobre a produção cultural e artística ao longo do tempo. Logo, temos aí outra preocupação: a de demonstrar o papel da crítica sobre a produção artística, que eleva seu patamar enquanto obra de Arte, valorando-a e aumentando seu valor de mercado. Enquanto professores, temos também de nos atentar para desvelar o valor em Arte: pensar com nossos alunos o porquê de uma obra valer mais que outra e porque a produção de um artista ser mais cara que a de outro.

Essas questões nos guiam em direção à análise da obra: desvelar o que a obra representa e a quais situações nos remete. Esta é outra finalidade de se trabalhar com a diversidade e com a não hegemonia: provocar professores e alunos a descobrir os discursos contidos nas obras de Arte e até mesmo para o discurso do que seja Arte e do que não é.

Documentos curriculares e multiculturalismo

Segundo Barbosa (1998), o ideal do ensino da Arte multicultural é equilibrar identidade cultural e diversidade cultural, ou seja, o equilíbrio entre o que me define (eu) e o que define o(s) outro(s), em termos de cultura e de Arte. De tal modo, a criança é ascendida a uma atividade crítico-reflexiva do conjunto de conhecimento e valores

que a torna um sujeito circunstanciado por um tempo e uma localização geográfica, por uma cultura e seus valores sociais, mas que também admite a convivência, a apreciação de formas diversas de viver, de perceber e de interpretar o mundo, de produzir diferentes tipos de Arte e de discursos. O exercício desse relativismo também foi enunciado como objetivo geral do ensino fundamental quando da publicação dos PCNs:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 5).

Ainda nesse sentido, Barbosa (1998) salienta a necessidade de se promover a cultura artística e estética local, enquanto expressão legítima de Arte e enquanto discurso cultural de uma comunidade. Para a constituição desse processo, a visitação em museus e exposições diversas de Arte e também de artesanato são fundamentais. O reconhecimento da Arte local pode aproximar as crianças do processo artístico, do planejamento e da construção de uma obra de Arte. Este processo facilita ainda a pesquisa em Arte, que “ênfatiza a investigação do processo de produção da obra de arte” (MOREIRA, 2005, p. 12) e a constituição do fazer artístico.

Partindo, então, dos pressupostos acima, e tendo a diversidade cultural como princípio da educação em Arte, resta-nos ainda uma pergunta: como fazer educação em Arte a partir do multiculturalismo? A pergunta nos ajuda a compreender que o campo de ensino Arte também necessita de orientações e diretrizes. É certo que grande parte das normatizações do ensino em Arte têm no PCN – Arte sua maior expressão. Mas o ensino multicultural que falamos neste artigo é o mesmo do PCN? Para a análise do documento, utilizaremos como principal fonte Barbosa (1998), que também discute esta temática. Temos no PCN em Ação, na parte de Artes Visuais, em uma das aulas de formação de professores, os seguintes trechos:

O PCN – Arte propõe que se trabalhe por ano uma linguagem artística escolhendo entre teatro, dança, música ou artes visuais, para que se tenha profundidade e continuidade. (p.50)

Tendo em consideração que todos nós conhecemos e temos praticamente memorizada a cena da Santa Ceia, pintada por Leonardo da Vinci, que foi reproduzida de muitas maneiras, faça indicações para que o aluno realize as atividades que se seguem. (p. 51)

Observação da reprodução da imagem do quadro Guernica, de Picasso, na página 33 do PCN – Arte. (p.51)

Em uma mesma aula, o documento propõe a separação das linguagens artísticas e a apreciação apenas de obras de Da Vinci e Picasso, grandes nomes da pintura mundial. A separação das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro), uma por ano, não possibilita o desenvolvimento da percepção artística completa e da percepção dos múltiplos fenômenos observáveis da Arte, remetendo o ensino a

um caráter técnico e não do sensível. O recorte não traz a reflexão de que essas obras remetem a uma determinada constituição populacional localizada no tempo e no espaço, e inserida em determinados contextos culturais. A proposta da aula também não inseriu nenhuma obra e/ou análise que promovesse a comparação de conteúdos e de discursos. A aula, descrita no PCN em Ação, propõe somente o tradicional e recorrente em ensino de Arte, em contradição aos parâmetros propostos no PCN-Arte. Essa não nos parece a melhor forma de se trabalhar a interculturalidade, pois

a educação multicultural (...), envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. (...) é, então, definida como competência em múltiplas culturas e para todo(as) os(as) estudantes. (...) Os autores consideram como competências interculturais o conhecimento e a capacidade de lidar com código culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais onde as culturas se inserem, como é o caso da arte (RICHTER, 2003b, p. 26-27).

A proposta do PCN – Arte, da importância de se trabalhar diversificadamente, fica assim vazia de sentido e significado se no documento subsequente, PCN em Ação, sugere-se a aplicação de quadros unicamente europeus em cursos de formação continuada de professores de Arte.

A referência ao multiculturalismo no ensino do componente Arte também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No texto de apresentação da disciplina, o documento afirma que

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018, p. 193)

E apresenta como competência específica para o ensino fundamental

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 195)

De que forma então podemos fazer e ensinar Arte a partir da diversidade e da pluralidade? Richter (2003b) nos apresenta algumas possibilidades: uma composta por Jacques Maquet; outra delineada pela escola do DBAE¹, e uma terceira adaptada por Ana Mae Barbosa.

A primeira possibilidade, de Jacques Maquet, propõe o paradigma dos três componentes que pode ser aplicado tanto aos fenômenos antropológicos quanto aos estéticos, e pressupõe que existem três níveis de análise: o componente humano (domínio do universal); o componente cultural (domínio da variedade e da multiplicidade) e o componente singular (domínio do particular e único). O autor salienta que, assim, podemos nos aproximar da leitura completa da obra, analisando

1 Discipline-Based Art Education, em tradução livre: Educação em Arte com Base na Disciplina.

os elementos universais, múltiplos e, por fim, os individuais.

A segunda alternativa é a da DBAE que adota o multiculturalismo como perspectiva desde meados de 1992, a “proposta americana que advoga o ensino da Arte como disciplina, centrada no fazer artístico, crítica da Arte, estética e história da Arte.” (RICHTER, 2003b, p. 43-44).

Ana Mae adaptou a proposta da DBAE para a realidade do ensino brasileiro e propôs a sua abordagem triangular, composta de três níveis que podem ser desenvolvidas aleatoriamente, sem hierarquia entre as mesmas: ler obra de Arte; fazer Arte e contextualizar a obra de Arte. Assim, a sugestão percorre os caminhos do fazer Arte, ler e interpretar Arte e contextualizar a obra no tempo, no espaço, na cultura, na sociedade e também na história da Arte.

Entendendo que

o enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte em uma variedade de culturas. (...) devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade e valores estéticos, que são interculturais e nos permitem abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas. (RICHTER, 2003b, p. 44)

Com base no exposto, acreditamos ser possível o ensino multicultural de Arte a partir de uma perspectiva não hegemônica, adepta da alteridade e do relativismo cultural face aos discursos únicos e totais, como defende Paraskeva (2006):

O multiculturalismo crítico e [também] uma luta pela liberdade das culturas sistemática e secularmente oprimidas, uma luta que desafia ‘a pureza’ da cultura ou de determinada cultura, assumindo que as culturas se formam “através de complexos diálogos com outras culturas” (Benhabib, 2002, p. ix). (...) A luta por um currículo multicultural crítico é uma luta entre culturas oprimidas e opressoras, é a assunção de que a dita democracia liberal tem um problema com o multiculturalismo, é uma luta contra o sistema capitalista. (PARASKEVA, 2006, p. 13-14).

Como Paraskeva (2006) explicita, o multiculturalismo é mais amplo que a simples inserção de tópicos de diferenças culturais. O multiculturalismo é compreendido pelo autor como a luta contra a cultura única possível e legítima, mas engloba as culturas oprimidas e esquecidas em constante diálogo rumo a coexistência de matrizes de diferentes tonalidades. É no constante diálogo com outras culturas que cada cultura se constitui, se identifica e se distingue das demais.

Isso implica também intervir criticamente nas relações de produção, difusão e consumo de bens culturais. A escola não pode ser local passivo de consumo de cultura, ou mesmo de sua produção. O território educativo é, antes de tudo, ativo e crítico, e fomenta o debate e prima pelo diálogo em todas as atividades, para todos que o desejam. O multiculturalismo é por essência dialógico e visa constatar, comparar, confrontar visões e discursos, telas e histórias, imagens e textos, porque antes de tudo não há diálogo senão entre as diferenças.

Contudo para a constituição de uma educação para o diálogo é necessário um professor formado, politizado, que tenha superado o “daltonismo cultural” (MOREIRA;

CANDAU, 2007), capacitado para navegar entre as diferenças e estabelecer conexões e entendimentos na senda da diversidade. Sem a figura deste mediador e sem a abertura para o diálogo, a educação multicultural em Arte não se realiza. O perigo é a narrativa única, o narrador único, a história única e o fundamentalismo. Como registra Gadamer (2000),

[o] verdadeiro tema de nossas reflexões é, ao contrário, uma incapacidade para o diálogo que não se confessa a si mesma. Ao contrário, ela tem a forma normal de não se ver, que não se vê esta incapacidade em si mesma, mas no outro. [...] Neste sentido, a “incapacidade para o diálogo” é sempre, em última análise, o diagnóstico feito por alguém que ele mesmo não se põe no diálogo, ou seja, que não consegue chegar ao diálogo com o outro (p. 138).

Como nos esclarece o filósofo, a “incapacidade para o diálogo” é o verdadeiro cerne da reflexão sobre a diversidade cultural e sobre o multiculturalismo. Essas questões trazem, antes de tudo, a proposta para o debate, de pôr à prova os preconceitos e assumi-los a partir da experimentação deles mesmos. A capacidade de se colocar em diálogo, em experimentação, e se posicionar aberto para as diferenças e para o outro é a instância primeira do multiculturalismo.

Para Gadamer (2000), a compreensão, que parte do diálogo, é uma relação circular e dinâmica, nomeada como “círculo da compreensão”, o círculo hermenêutico trabalha com

A antecipação do sentido, que envolve o todo, se faz compreensão explícita, quando as partes, que se definem a partir do todo, definem por sua vez esse todo. (...) O movimento da compreensão discorre, assim, do todo para a parte e novamente ao todo. A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. A confluência de todos os detalhes no todo é o critério para a correta compreensão. A falta da confluência significa o fracasso da compreensão. (GADAMER, 2000, p. 141).

A fruição e a reflexão das obras de Arte parecem seguir este caminho circular, do qual nos fala Gadamer, e o multicultural também. Só é possível decodificar e contextualizar a obra e a cultura do outro a partir de seus contextos para a sua singularidade e novamente para o cenário geral. Assim, nos é permitido mergulhar no cultural, no individual e no social, compreendendo as contingências que estiveram presentes para a formatação da concepção de Arte e de mundo a que temos acesso. A falta da confluência, das partículas do todo e do todo em si não nos permite avançar ou compreender. Porém a abertura ao diálogo, a predisposição ao outro, o diálogo, e o desvendar dos contextos nos permitem alcançar a compreensão, ainda que limitada e fugidia.

A Arte, assim como a hermenêutica, nos são peças fundamentais para a prática do multiculturalismo. Para compreender, antes é preciso de percepção, e para perceber se requer disposição a olhar, a ler, a se questionar os porquês das diferenças. Negar a pergunta é negar a disposição ao diálogo e, portanto, ao outro, pessoal ou cultural, é cristalizar a concepção de mundo hegemônica e impossibilitar uma fuga do etnocentrismo.

O ensino de Arte e a dimensão da sensibilidade não podem ficar sujeitos apenas aos conteúdos técnicos e elementos genéricos, ou ainda a uma supremacia de pureza cultural. É preciso que o espaço privilegiado para a educação do olhar exista e que esta educação aconteça, mas de forma que garanta a diversidade, a pluralidade, a percepção cultural das diferenças e dos discursos envolvidos nas obras de Arte, principalmente, promovendo o diálogo, o respeito e a alteridade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais : arte**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado, parâmetros em ação, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, volume II**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/pa_ter_qua_ciclos_volume_02.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **A incapacidade para o diálogo**. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Sobre o círculo da compreensão**. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GONÇALVES, L. A. & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, M. C. G. A. (org.). **Arte em pesquisa**. Londrina: Eduel, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARASKEVA, João (org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.

RICHTER, I. M. **Multiculturalidade e Interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL

Mayara Macedo Melo

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Francisco Lucas de Lima Fontes

Faculdade UNINASSAU – Campus Redenção. Teresina, Piauí, Brasil.

Franciane Santos do Nascimento

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Fernanda Gomes do Nascimento Silva

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Geane Blenda Mendes de Andrade

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

João da Conceição da Costa

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Maria das Graças Sampaio

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Suzana Lima de Sousa

Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil.

Germano Soares Martins

Faculdade UNINASSAU - Campus Redenção. Teresina, Piauí, Brasil.

Ariane Freire Oliveira

Centro Universitário UNINOVAFAPI. Teresina, Piauí, Brasil.

Ilana Maria do Espírito Santo

Centro Universitário UNINOVAFAPI. Teresina, Piauí, Brasil.

Mércia Cycilia de França Lopes

Faculdade UNINASSAU - Campus Redenção. Teresina, Piauí, Brasil.

RESUMO: Posicionar o currículo sob a perspectiva cultural, torna-se um desafio, em razão do enrijecimento dos conteúdos e da valorização do conhecimento científico, sobretudo, esta aproximação, atualmente, faz-se necessária mediante a relevância do multiculturalismo para a educação bem como para o processo formativo. Este estudo surgiu por meio das ações de ensino e pesquisa vivenciadas no componente curricular do curso de licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública de Teresina, capital do Piauí. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, desenvolvida por meio da vivência com duas profissionais, uma pedagoga e uma professora. Objetivou-se identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural. Por meio deste relato de experiência foi possível refletir sobre a realidade profissional de professores e pedagogos, identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento. Tais dificuldades associam-

se, em parte, às diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, que reduz a autonomia profissional delimita a expansão dos conteúdos. Portanto, a mudança curricular torna-se mais viável quando há uma mudança de postura por parte não só de professores e pedagogos, mas também dos gestores e técnicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Cultura, Currículo, Multiculturalismo.

CHALLENGES FACED FOR CONSTRUCTION OF A MULTICULTURAL SCHOLAR CURRICULUM

ABSTRACT: Placing the curriculum under the cultural perspective becomes a challenge, due to the stiffening of contents and the valorization of scientific knowledge, above all, this approach is now necessary through the relevance of multiculturalism for education as well as for the process. This study arose through the teaching and research activities experienced in the curricular component of the licentiate course in Pedagogy of a public higher education institution in Teresina, capital of Piauí. It is a descriptive research with a qualitative approach of the type of experience report, developed through the experience with two professionals, a pedagogue and a teacher. The objective was to identify the challenges faced in the construction of a multicultural school curriculum. Through this experience report it was possible to reflect on the professional reality of teachers and pedagogues, identify challenges in dynamizing the curriculum and planning. These difficulties are in part associated with the guidelines established by the Municipal Department of Education of Teresina, which reduces the professional autonomy delimited content expansion. Therefore, curricular change becomes more feasible when there is a change of attitude on the part not only of teachers and pedagogues, but also of managers and technicians.

KEYWORDS: Education and Culture, Curriculum, Cultural Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivos identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural; problematizar a compreensão de como ocorre o processo de construção dos currículos escolares no município de Teresina e refletir sobre as concepções teóricas que fundamentam os padrões curriculares desenvolvidos na escola pesquisada.

O estudo surgiu por meio das ações de ensino e pesquisa vivenciadas no componente curricular do curso de licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública de Teresina, capital do Piauí. A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2018 em uma escola municipal, instalada na Zona Leste da capital. Até o período de coleta, a instituição possuía 164 alunos matriculados, com turmas de ensino infantil (1º e 2º período) e ensino fundamental (1º ao 5º ano), funcionando no período diurno.

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Participaram da pesquisa uma pedagoga especializada em Processo na Educação Infantil, com tempo de atuação superior a seis anos escola e uma professora formada em Letras Português e Pedagogia, com apenas dois meses na escola pesquisada e há sete anos exercendo a profissão. Ambas profissionais pertenciam ao quadro efetivo de servidores do município e possuíam carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

Utilizou-se de um roteiro de entrevista semiestruturado composto por duas etapas: a primeira, com dados pessoais e profissionais para caracterizar o perfil das entrevistadas; e a segunda, composta por questões abertas que versavam objetivos do estudo. A representação do nome das participantes foi expressa pelas siglas PD para pedagoga e PF para professora, garantindo o sigilo e anonimato das entrevistadas durante todo o processo de pesquisa.

Para que nenhuma informação relevante fosse perdida ou esquecida, foi utilizado como recurso de apoio um aparelho gravador de voz para garantir a autenticidade dos depoimentos representados pelas falas das entrevistadas. Os relatos obtidos foram transcritos na íntegra, e empregou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, que compreende um conjunto de falas individuais, de onde são retiradas as ideias centrais para a construção de um discurso comum que representa o pensamento coletivo (BARDIN, 2016).

Em relação aos pontos éticos, por se tratar de uma ação que envolveu aspectos ligados à experiência de ensino-aprendizagem, não foi necessária realizar a formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente as informações foram organizadas em três categorias analíticas: “Processo de construção do currículo”, “Currículo na perspectiva multicultural”, e “Escola, currículo e diretrizes étnico-raciais”.

2 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.1 Processo de construção do currículo

A origem da palavra currículo é recente e tem seu significado estruturado na área do ensino, sendo o sinônimo de disciplina. É um termo que vem sofrendo transformações ao longo dos anos, migrando de uma perspectiva micro para uma macro (PACHECO, 2005).

Existem diversas discussões acerca da complexidade do currículo, desta forma compreendendo que

O campo do currículo é complexo, constituído de intensas disputas políticas e ideológicas com relação às concepções de educação e sua finalidade, bem como quanto ao tipo de sujeito e sociedade que se deseja construir. Desse modo, apesar do esforço empreendido pelos teóricos vinculados ao pensamento positivista em

associar a construção do currículo à produção neutra dos projetos curriculares, prevalece nas últimas décadas a compreensão do currículo como um campo eminentemente político, permeado por intensas relações de poder (LIMA, 2015, p. 115)

Como afirma Malta (2013), as teorias do currículo, a priori, tinham como intuito desvelar questões inerentes ao que deveria ser ensinado e como se daria sua composição, o que os alunos deveriam saber e quais conteúdos seriam valorizados e/ou ignorados. Dessa forma, teorias sobre currículo apresentam-se como tradicionais, críticas e pós-críticas diferenciando-se pelo destaque que dão à aprendizagem.

A teoria tradicional busca ser apartidária, possuindo como propósito a educação escolarizada, na construção de um trabalhador especialista ou apenas na garantia de uma educação para a população em geral. A teoria crítica concerne no desenvolvimento de conceitos que possibilitem a compreensão, ancorada na teoria de Karl Marx, ao exercício do currículo, conectando educação e ideologia. Quanto a pós crítica, emerge uma relação entre currículo e multiculturalismo que destaca-se por fazer um movimento contrário à teoria tradicional, de modo a incluir os marginalizados por esta (MALTA, 2013).

Após a caracterização e identificação do cenário, o currículo se constrói mediante embasamentos epistemológicos apresentados, e como os gestores e a escola se identificam perante a eles. Na escola deste relato de experiência a construção curricular acontece por meio da própria Secretaria Municipal de Educação, limitando a autonomia do professor e do pedagogo.

“Praticamente não temos autonomia, porque a prefeitura é cheia de programas e projetos e tem a formação dos professores, onde eles recebem as orientações didáticas, as sequências didáticas, e a gente trabalha com as diretrizes curriculares do município, que já estão defasadas, e estamos construindo outras agora depois da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e a gente trabalha com os livros didáticos que é seguindo as orientações das diretrizes. Tem o programa IAP, tem o programa Alfa e Beto, tem o programa Instituto Ayrton Senna, que tem parceria com a prefeitura também. Tem os projetos daqui mesmo, que é o Alfabetiza Teresina, que o nosso vai ser Alfabetiza (Nome da escola suprimido). É tanto projeto e tanta coisa, que a gente nem lembra de tudo. Os professores vão para as formações lá na Secretaria Municipal de Educação, aí eles trazem as orientações didáticas, aqui a gente senta e eles fazem os planos de aula baseados nas orientações que eles recebem lá e a gente discute aqui também na escola. Mas o que vem é flexível, a gente pode substituir atividade, pode analisar as orientações didáticas e substituir alguma atividade que não gostou, que achou que não está de acordo com a turma, como elas falam na formação, elas preparam a orientação didática para a rede e as escolas tem sua realidade, cada escola, cada professora ver o que é melhor para turma e aqui a gente senta e discute.” (PD)

“Olha, eu cheguei agora tem 2 meses, eu não sei como foi elaborado. Posso nem dizer assim, tem participação. Se os outros tem eu não sei. Porque a formação mesmo a gente já recebe pronta, a sequência. A gente faz as alterações, cada um faz o seu plano dentro daquela sequência que eles enviam, faz as alterações que forem necessárias, o que não é a gente tira, substitui.” (PF)

Pesquisas apontam, que o fracasso escolar está intimamente relacionado com a desvalorização do magistério, pois deles são usurpados, em muitas das vezes a

autonomia e participação na construção currículo, reverberando sobre suas práticas e resultados (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010).

Desta forma, os critérios utilizados pela escola para a elaboração de práticas e definição dos conteúdos a serem trabalhados são de suma importância para as aulas bem como nos processos de educativos realizados, porém, na escola na qual a experiência foi vivenciada, os professores já os recebem formulados, não havendo participação na sua elaboração.

“É os que a gente recebe de lá, de acordo com as orientações da secretaria.” (PD)

“Já os recebemos prontos, então não há uma intervenção nossa com relação a isso” (PF)

Freire (2016) defende que o currículo deve considerar as vivências, o meio e a realidade do educando como princípio norteador para a obtenção dos temas geradores que o sustentem.

Esse posicionamento de Freire, leva o leitor a refletir sobre questões socioculturais, e a relevância que estas possuem na construção do currículo escolar. Sobre essa perspectiva as profissionais apontaram que acreditam que a escola atende as necessidades socioculturais dos alunos, colocando em evidência questões pertinentes a vida social.

“A gente acredita que sim. Porque trata de temas que fazem parte da realidade deles, a gente trabalha geralmente aqueles conteúdos onde trata da parte social, da vida social, aquele conteúdo que desde sempre ele trabalhou, só que a gente procura, fazer a conexão com a realidade e ir adaptando.” (PD)

“Sim! Porque embora a escola esteja em uma área nobre da cidade, nossos alunos são de classe média baixa, então encontram muitas divergências sociais da sua realidade e do local onde a escola se encontra, mas mesmo assim, procuramos realizar um trabalho que minimize essa diferença e os aproximem dos conteúdos conforme suas vivências né”. (PF)

Deste modo, Lima afirma que:

No entanto, a construção de propostas curriculares contextualizadas está associada à incorporação de uma concepção política e pedagógica crítica que conceba os/as educadores/as e educandos/as enquanto sujeito que, produz através do processo de construção do conhecimento, se constitui na medida em que produz conhecimento sobre e no/com o mundo (2015, p. 136)

Assim, outros conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula para que alarguem a compreensão social do aluno e atenda suas necessidades, preenchendo as lacunas existentes pelo distanciamento do conteúdo trabalhado e do social, e segundo as entrevistas esses conteúdos devem ser questões relacionadas a discussão sobre gênero, educação financeira e cidadania.

“Eu acho que a educação financeira é muito importante, que a gente não tem, mas eu acredito que esse ano agora vai ter, porque eu não peguei ainda pra ler tudo direitinho. Educação financeira, educação sexual porque acho que a criança a partir dela pequenininha, ela já tem que, às vezes a pessoa interpreta mal, os pais,

a professora se ela for trabalhar uma atividade dessa em sala, porque você sabe, se na sala de aula surge um assunto, você tem que aproveitar aquele gancho para trabalhar em cima daquilo [...].” (PD)

“Assim, eu acho que questões sobre gênero... escola da inteligência é muito importante porque trata de cidadania né? Valores, essas coisas assim. Acho muito importante [...]” (PF)

As dificuldades de compreensão de determinados conteúdos são fruto de um horizonte em que se quer alcançar ao ignorar o sociocultural, e legitimar o científico sem levar em consideração as circunstâncias que cercam a escola, sobretudo o meio em que o educando está inserido que carrega um sentido irreal do que processo educacional os revela (ROSA, 2011).

2.2 Currículo na perspectiva multicultural

Posicionar o currículo sob a perspectiva cultural, torna-se um desafio, em razão do enrijecimento dos conteúdos e da valorização do conhecimento científico, sobretudo, esta aproximação, atualmente, faz-se necessária mediante a relevância do multiculturalismo para a educação bem como para o processo formativo. Uma vez que

“O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto ao conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.” (MOREIRA; SILVA, 1994 apud MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Para isso, a escola pode desenvolver atividades educativas paralelas para além das aulas regulares a fim de abordar outros conteúdos e outras culturas, que conforme as colaboradoras a escola as realizam quando é financeiramente viável.

“A gente faz, quando a gente pode, quando dá, a gente faz as aulas passeio, as atividades ao ar livre, a gente vai ao Parque Potycabana, a gente vai à Ponte Estaiada, ao Parque da Cidadania, porque às vezes, antes a gente tinha uns transportes, a Secretaria de Educação disponibilizava uns transportes, agora não, não tem mais esses transportes, e a gente tem que se virar como pode. [...]” (PD)

“Várias, de leitura e escrita, de artes, depende da atividade, mas são vários temas, de história, por exemplo, na época do aniversário de Teresina a gente foi pra Potycabana, aí a gente fez umas exposições lá, sobre os pontos turísticos da cidade, então são atividades variadas.” (PF)

Para vários professores, a cultura do seu aluno não condiz com a legítima qualidade da cultura disseminada em sala de aula, sendo a pluralidade cultural um obstáculo que deve ser superado por intermédio do estabelecimento de discussões sobre os diversos costumes existentes, proporcionando desta forma uma educação mais igualitária (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007).

Em relação ao trabalho e desenvolvimento de exercícios voltados para a diversidade cultural, a escola desenvolve atividades relacionadas ao que é disposto pelos conteúdos trabalhados de forma superficial.

“A diversidade cultural que a gente trabalha na escola é só aquela que vem mesmo nos conteúdos, porque quando se tá trabalhando o conteúdo, você fala de africano,

você fala de região, região tal o quê, qual é a tradição lá naquela região. Então isso é cultura, né? Mas especificamente mesmo a gente não tem uma atividade específica disso aí não. Mas trabalha com a diversidade cultural nesse sentido. E respeitar as culturas de todos e as individualidades.” (PD)

“Eu vou ser bem sincera, a gente se prende muito aos temas que vem da formação, dos planos, a gente não vai muito além, não. A questão cultural mesmo a gente faz de acordo com os temas, das datas comemorativas. Não vai além disso, não.” (PF)

Uma das maneiras para transformar o currículo em um lugar de crítica cultural é abrir as portas da escola para as manifestações diversas de costumes populares, para além da cultura chamada erudita, levando para as salas de aula danças, músicas e festas populares, poemas, brincadeiras e jogos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Porém, para que isso aconteça, os professores devem estar preparados e capacitados a fim de conduzir alunos e administrar as atividades a serem realizadas, efetuando-as com responsabilidade, extraindo desses momentos materiais educativo e formativo. Os profissionais da escola pesquisada, revelaram sentirem-se preparados para trabalhar sobre essa perspectiva.

“Acredito que sim.” (PD)

“Nós temos que ser! Temos que ser, porque assim, eu encaro a realidade, eu trato todos os meus alunos por igual, não importa, não faço distinção de nada. Ensino pra eles valores, sem discriminar ninguém. Da mesma forma que eu não quero, eu mostro pra eles que não podem discriminar.” (PF)

Deste modo, Cunha declara que

Podemos afirmar que a universidade obtém a primazia na formação docente e assim se torna primordial a formação de educadores que não sejam apenas reprodutores de conhecimentos e saberes meramente científicos em detrimento dos demais saberes, mas que sejam capazes de entender a complexificação dos espaços escolares, bem como das relações e dos processos culturais que se estabelecem no cotidiano (2017, p. 11)

Contudo, inegavelmente, a escola encontra alguns obstáculos no que diz respeito a abordagem da diversidade cultural, uma vez que ainda estejam bastante vinculadas a cultura dominante que dificulta a abertura de espaço para as demais. Para as profissionais entrevistadas, as maiores dificuldades enfrentadas no seu cotidiano estão relacionadas ao preconceito e a resistência dos pais em aprofundarem a discussão sobre determinados assuntos.

“Os desafios, acho que assim, mais é a questão do, a gente trabalhar o preconceito na escola, trabalhar a questão da educação sexual que não é bem visto, isso aí faz parte da diversidade cultural. A gente tem assim, um pouco ainda de receio, por exemplo você vai trabalhar um tema cultural, relacionado ou a índio, ou a negro, aí na sala de aula você tem que ter muito cuidado como você vai abordar aquele tema. Porque hoje em dia, tudo as pessoas veem como preconceito sem ter nada, então você pode tá abordando de uma forma, que a pessoa pode enxergar de outra.” (PD)

“Às vezes, o que é difícil que aqui a gente constrói e em casa eles desconstruem [...]. A maior dificuldade é exatamente essa, que você constrói, chega em casa, a

família descontrói, criados pelos avós, pelos pais de forma permissiva.” (PF)

Mediante essa situação, cabe à escola, problematizar e refletir sobre comportamentos inflexíveis e de desrespeito às singularidades, relacionadas à raça, etnia, religiosa, orientação sexual e demais estigmas sociais, não permitindo que tais ações passem despercebidas, considerando-as no universo escolar, bem como a escola reconhecer o quão a diversidade cultural é rica, de forma que colaboram com a construção e desenvolvimento humano (CILIATO; SARTORI, 2015).

2.3 Escola, currículo e diretrizes étnico-raciais

Com a redemocratização no Brasil, na década de 1980, ampliou-se a possibilidade de interligação entre instituições da sociedade, que embora a abertura política ainda fosse pequena pela força da ditadura militar, vários governantes de oposição procuraram estimular transformações no sistema educativo, que englobava reformas curriculares e estruturais com o objetivo de ampliar e melhorar a escola pública. Isso reverberou sobre as propostas educacionais apontadas na criação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BONAMINO; MARTINEZ, 2002).

Neste sentido, com o passar dos anos, as políticas e diretrizes voltadas à educação foram se consolidando, e a Resolução CNE/CEB N° 2/1998, as delimita como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.”

Assim como a Lei n° 10.639/2003, regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, refere-se às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como para o Ensino da Cultura Afro-Brasileiras e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira nas escolas e universidades. De modo a fortalecê-la a Lei 11.645/2008, trata das Diretrizes Operacionais para estabelecer a história e a cultura dos povos indígenas na Educação Básica. Essas medidas, visam reparar a diferenciação entre as culturas e os seres, buscando atingir a equidade na inclusão bem como formar cidadãos conscientes da pluralidade social brasileira.

Mediante isto, de acordo com a pesquisa na referida instituição, constatou-se que a escola, palco do relato de experiência, busca trabalhar questões pertinentes às diretrizes étnico-raciais por meio de leitura e discussões em sala de aula, porém a executa de maneira muito tímida e pouco aprofundada.

“As atividades que a gente trabalha com eles são só leitura. De leitura e discussão na sala de aula.” (PD)

“Sempre [...] a gente trabalha todos os sistemas dentro da nossa realidade e os nossos limites.” (PF)

Políticas públicas e orientações para o estabelecimento destas, existem, porém,

a diversidade étnico-racial é ignorada, por ainda prevalecer a cultura dominante, deste modo, faz-se necessário que haja diálogo acerca das culturas com o intuito de romper a barreira do preconceito, além da necessidade de educar para superar o racismo e a tensão que existe em trabalhar o tema dentro do currículo e em sala de aula (SILVA, 2018).

Por intermédio das considerações até aqui feitas, nota-se a relevância da discussão curricular para além dos muros institucionais, pois elas devem alcançar o máximo de subjetividades possíveis a fim de otimizar o processo de ensino aprendizagem e o crescimento humano enquanto sociedade. Para isso, a escola deve reunir-se em prol de abrir espaços de discussão sobre o plano e realizar o planejamento, adequar os conteúdos com vistas em maiores contribuições ao desenvolvimento do aluno.

Na instituição em que se vivenciou a experiência, constatou-se que há momentos reservados para que isso aconteça, e que todo o corpo docente e demais colaboradores envolvem-se no processo.

“A gente faz um encontro a cada bimestre, a gente faz um encontro pedagógico, onde a gente analisa resultados, onde a gente promove a socialização dos professores, da equipe pedagógica no geral. Analisa o resultado, analisa o trabalho na sala de aula. O currículo em si, o que que tá bom, o que não tá bom, o que precisa ser melhorado. Fora a parte do encontro pedagógico, os professores vêm pra cá, a gente senta, analisa como é que tá a situação dos alunos, vê a questão das atividades, se estão boas, se não estão, qual o aluno que tá com maiores dificuldades, a gente sempre tem esse encontro. Uma vez por semana, a gente senta com os professores, eu, elas. Às vezes eu tenho muitas ocupações, que eu sou coordenadora, só eu, aí eu vejo outras coisas, eu faço muito trabalho também de secretaria, faço trabalho de direção quando a diretora não tá, e assim mistura tudo, entendeu? Porque o papel do pedagogo e do coordenador ainda não tá muito bem definido não, a gente faz mil coisas né?” (PD)

“Estou aqui tá com 2 meses, não sei.” (PF)

A readequação curricular pode ser compreendida como estratégia didático-metodológica que contribui para que alunos diversos sejam compreendidos e suas subjetividades sejam respeitadas, de modo a facilitar a aprendizagem (LEITE et al., 2011).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as informações colhidas e análise dos dados, pode-se inferir que o currículo escolar ainda obedece a padrões engessados, e que professores e pedagogos possuem dificuldades em quebrar certas barreiras, a começar na elaboração do plano e autonomia quanto à adequação curricular.

Por mais que os professores sintam-se preparados para trabalhar o multiculturalismo na escola, muitos desafios são enfrentados quando estão diante de situações relacionadas ao contexto familiar, infraestrutura inadequada, falta de

insumos materiais e aspectos associados ao funcionamento e implementação de práticas emancipatórias.

Por meio deste relato de experiência foi possível refletir sobre a realidade profissional de professores e pedagogos, identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento. Tais dificuldades associam-se, em parte, às diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, que reduz a autonomia profissional delimita a expansão dos conteúdos. Portanto, a mudança curricular torna-se mais viável quando há uma mudança de postura por parte não só de professores e pedagogos, mas também dos gestores e técnicos.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

CILIATO, F. L. G; SARTORI, J. Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 65-78, 2015.

CUNHA, E. C. S. Docência, currículo e processos culturais: tensionamentos conceituais da profissão docente. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 28, p. 8-19, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEITE, L. P. et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, v. 32, n. 1, p. 89-111, 2011.

LIMA, E. S. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo [Tese de Doutorado]. Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando a compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013.

MONTEIRO, M. A. A; MONTEIRO, I. C. C; AZEVEDO, T. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio**, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PACHECO, J. A. **O que se entende por currículo?** In: Escritos curriculares. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ROSA, L. C. M. Da educação: do jogo sociocultural e a inter-relação envolvendo modus vivendi e modus essendi. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 9-23, 2011.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p.123-150, 2018.

TEIXEIRA, C. R; BEZERRA, R. D. B. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, v. 6, p. 55-63, 2007.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Lucia Morrone

Universidade Ibirapuera, Curso de Pedagogia
São Paulo/SP

RESUMO: O artigo analisa a formação de professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais na escola e a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos que promove alterações curriculares significativas na educação brasileira no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; formação docente; educação básica; relações étnico-raciais

ABSTRACT: The article analyzes the formation of teachers for the confrontation of ethnic-racial relations in the school and the decolonization of ideologies present in didactic material that promotes significant curricular changes in Brazilian education in the 21st century.

KEYWORDS: curriculum; teacher training; basic education; ethnic-racial relations

O artigo problematiza a formação de professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais nas escolas, uma vez que, descolonizar as ideologias presentes em materiais didáticos, consiste promover alterações curriculares significativas na

educação brasileira neste século XXI. Como metodologia de pesquisa fundamentou-se em pesquisas publicadas sobre as matrizes culturais e africanas no Brasil que ganharam novos contornos a partir das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica, decretadas pelo Congresso Nacional e sancionadas pelo Presidente da República que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B. A partir delas o ensino de história da cultura afro-brasileira e das populações indígenas passou a vigorar nos currículos escolares.

A produção intelectual sobre o tema reflete, porém de modo tímido nas práticas pedagógicas, nas orientações curriculares e na formação de professores. A não implementação desses marcos legislativos nas instituições escolares reforça um currículo ainda eurocêntrico que não contempla a diversidade étnico-cultural brasileira na sala de aula.

A valorização de um currículo eurocêntrico na história da educação brasileira sempre privilegiou a cultura dos brancos em detrimento das demais culturas étnicas na composição do currículo e nas atividades do cotidiano escolar. As culturas não pertencentes aos grupos

de etnia branca foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola. Estudantes pertencentes a etnias oprimidas foram submetidos ao fracasso escolar explicado por teorias fundamentadas em características biológicas que apontavam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça.

Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros(...) pode-se afirmar que a educação escolar, historicamente tem sido uma das aliadas para que essas minorias assumissem posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e poder. (apud GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias, p. 7).

A hegemonia europeia fez com que a das outras etnias, como a indígena e a africana, ficassem relegadas à inferioridade e à exclusão. A ideologia da superioridade do branco preserva no Brasil, elementos no plano estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial. Essa característica assume uma materialidade explícita na educação escolar por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Silva (2010), ao se referir às orientações curriculares oficiais, lições, rituais escolares, datas festivas e nacionais, étnicas e raciais, afirma que “(...) *essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas(...)*”

Transformações no cenário mundial evidenciaram a necessidade de novos conhecimentos nas últimas décadas do século XX promovendo conseqüentemente várias reformas educacionais, por meio das quais foram elaborados novos instrumentos legais para a educação, os quais direcionaram políticas públicas que tinham por finalidade o desenvolvimento de novas competências e habilidades na gestão educacional incluindo, entre outras questões, novos conteúdos de ensino no currículo escolar e na formação de educadores.

No Brasil a LDBEN/96 alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e sancionada pelo governo federal incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, nos artigos a seguir especificados:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

&1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

&2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 também sancionada pelo governo federal apresenta uma nova redação ampliando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de estudos sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conforme o artigo a seguir especificado:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-indígena.

& 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas condições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

& 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Os pesquisadores Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho em sua publicação “*Os mitos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*”¹ apresentam alguns dos resultados da pesquisa que realizaram sobre práticas pedagógicas elaboradas referentes à introdução de temáticas relativas à Cultura Afro-Brasileira, à História da África e à História dos Povos Indígenas, conforme determinação das leis supracitadas². A reflexão que oferecem se fundamenta na análise feita no âmbito de uma pesquisa nacional efetuada em trinta e seis escolas em todo o Brasil – seis escolas em cada uma das regiões do país, exceção feita à Região Nordeste, na qual doze escolas foram analisadas, devido ao número de unidades da federação que a compõem.

O processo de seleção das escolas segundo os pesquisadores privilegiou as que instituíram efetivamente atividades de caráter didático-pedagógico relacionadas à Lei nº 10.639/2003. Na Região Norte foram selecionadas escolas em quatro estados em quatro Estados conforme demonstra o quadro a seguir:

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADE	Nº DE ALUNOS
A	MACAPÁ	ENSINO MÉDIO (REGULAR E INTEGRAL)	2.553

1 <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>.

2 Esta publicação faz parte de uma das dimensões da pesquisa realizada em âmbito nacional intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003”, a qual contou com financiamento do Ministério da Educação e UNESCO. A coordenação regional coube à Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho e foi coordenada nacionalmente pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes.

B	MANAUS/AM	ENSINO FUNDAMENTA (1° -5°ANO); ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	624
C	MANAUS/AM	ENSINO FUNDAMENTAL (1°-9°ANO); ENSINO MÉDIO	863
D	ANANINDEUA/PA	ENSINO FUNDAMENTAL (1°-9°ANO); ENSINO MÉDIO	1.177
E	ARAGUIANA/TO	ENSINO FUNDAMENTAL (6°-9°ANO); ENSINO MÉDIO	1.243
F	PRAIA NORTE/TO	ENSINO FUNDAMENTAL (8°-9° ANO); ENSINO MÉDIO; ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	491

Fonte: Dados coletados pela equipe de pesquisa, no segundo semestre de 2009.

Nessas escolas a pesquisa constatou que as atividades desenvolvidas resultaram em mudanças decisivas na abordagem sobre a questão étnico-racial. Em algumas delas, os pesquisadores constataram alteração na forma como crianças, adolescentes e jovens perceberam os índices de cor e raça. O trabalho fundamentado nessas bases contribuiu, em alguns casos, para o fortalecimento de identidade negra, conforme mencionado no seguinte depoimento de uma aluna apresentado pelos pesquisadores.

Antes, tinha muito preconceito, na escola que eu estudava antes, eu muito preconceito eu chegava a me sentir mal por ser negra. Nunca senti vergonha, mas eu pensava porque só pelo fato de eu ser negra me tratavam dessa maneira. Quando eu entrei pro Bom Pastor e a gente começou a estudar e discutir esse assunto eu passei a pensar de outra maneira. Não tem que ter vergonha de ser negra (Aluna da Escola de Ananindeua/PA, 2009).

Segundo a pesquisa a Lei 10.639/2003 foi um instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente no que se refere à forma pela qual a memória histórica é concebida pelo saber escolar. Por meio dele, propõe-se que a abordagem sobre a formação da nação e da nacionalidade incorpore agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada, abandonando a perspectiva eurocêntrica.

A relevância da política educacional formulada e implementada, pela Lei não reside no tamanho do sistema ao qual impõe mudanças significativas, mas na natureza do desafio que coloca para o saber escolar, ou seja, alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos.

Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos

históricos, da mesma forma que os povos europeus. A África e a América anteriores à conquista ganham contornos específicos. A África passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira.

Com relação aos povos indígenas, sua história e diversidade são ressaltadas, enquanto que a sua participação no processo histórico brasileiro deixa de ser percebida somente a partir da ótica do conquistador porque as ações indígenas são reconhecidas e destacadas, sem esquecer ou negar a violência a que foram submetidos.

Fica evidente que os instrumentos legais que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica. A aplicação da lei exige mais que o conhecimento historiográfico. Demanda o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Exige o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico à oferta de uma educação inclusiva.

Grande parte dos educadores em pleno século XXI ainda não reconhece a diversidade e a diferença entre os grupos étnicos e conseqüentemente não são dotados de competências e habilidades de análise para transformar a sua prática. A legislação requer de professores, técnicos e gestores que a educação ofertada satisfaça aos seus pressupostos, ou seja, o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

Os cursos de licenciatura e ou de formação de professores para a educação básica não estão no universo das relações que socialmente foram reservadas aos negros. Pertencem a uma estrutura de mundo projetada para a exclusão do negro. Neste ponto, é emblemático o fato dos cursos de licenciatura terem sido declaradamente criados para as “elites”. A emancipação das minorias por meio do ensino jamais foi um projeto do estado brasileiro, que entre outras coisas, sempre zelou pela ausência da questão racial nos debates educacionais.

Esses cursos foram inaugurados sob o amparo de um regime escravocrata, o que significa que os “conteúdos” das disciplinas ensinadas aos alunos tentavam equilibrar um discurso liberal em defesa dos direitos fundamentais do homem e, ao mesmo tempo, a legitimação de uma realidade excludente dos negros, subjugados ao abandono de sua identidade histórica e ao rompimento com os laços de solidariedade com seus semelhantes.

O “ser negro”, enquanto produto da história é ser levado a tomar como exemplo o “ser branco” despindo-se de seus valores e alienando-se de sua condição existencial, de seu ser-no-mundo, de sua situação política. Este processo ocorre desde o ambiente acadêmico até o conteúdo das disciplinas (que muitas vezes, mesmo nos cursos de

humanas, “apagam” a questão racial de suas respectivas abordagens). Ao adentrar nas estruturas que possibilitam a “ascensão social”, o negro muitas vezes passa a servir à causa da opressão, mas sem nunca deixar de ser oprimido. Pede-se ao negro que se torne branco.

Com relação aos cursos de licenciatura tem sido tema constante as discussões sobre a formação de um profissional reflexivo, capaz de atuar mediante uma perspectiva da igualdade de direitos. A alteração da LDBEN/96 abriu perspectivas para debates sobre a história dos afro-brasileiros, culminando com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propiciaram aos docentes as seguintes perspectivas no processo ensino/aprendizagem à pluralidade cultural:

(...) Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o falso e reduzido modo de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer(...) continuados atos de racismo dos quais são vítimas. Sem dúvida, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam(...) (Ministério da Educação,2004).

Além dessas Diretrizes Curriculares em atendimento às reivindicações do movimento negro, foi instituído o “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro) no calendário escolar, em homenagem a morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares³.

Segundo a pesquisadora Rachel de Oliveira, o Brasil possui por volta de mil comunidades remanescentes de quilombos espalhadas pelo território nacional, sendo que 743 das quais já foram identificadas pela Fundação Cultural Palmares.⁴

A entidade teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 418, de 10 de janeiro de 1992 e tem como missão os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à liberdade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formados da sociedade brasileira, além de fomentar o direito de acesso à cultura e à indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. No artigo 1º da Lei que a instituiu lê-se “...) *promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira*”.

A pesquisadora Regina Pahm Pinto efetuou um estudo sobre os materiais destinados ao professor entre os quais a Revista Nova Escola, direcionada aos docentes do ensino fundamental⁵. A sua análise incidiu sobre 93 exemplares compreendidos entre março a outubro de 1996. Embora a pesquisadora não encontrasse uma

3 Surgiu no período colonial brasileiro e localizava-se na serra da Barriga, na então Capitania de Pernambuco, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado brasileiro de Alagoas.

4 A Fundação Cultural Palmares tornou-se um órgão público vinculado ao Ministério da Cultura instituída pela Lei Federal nº 7.6888 de 22 de agosto de 1988, tendo por função elaborar políticas públicas para a população negra.

5 Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa n º 108, p.199-231.

discussão mais aprofundada sobre as diferenças étnico-raciais, observou que o tema encontra-se presente nos referidos exemplares em artigos publicados sobre os problemas mais frequentes que afetam a população indígena e negra, por meio de depoimentos, entrevistas, experiências de professores, pesquisadores, autores de livros, entre outros.

(...) Entre as questões discutidas nos artigos que focalizam o negro destacam-se as experiências de escolarização realizadas em comunidades com grande contingente de população negra, iniciativas de escolas para comemorar datas relativas à comunidade negra, programas educacionais desenvolvidos por órgãos oficiais ou associações negras, cultura negra, escravidão. Outros artigos divulgam opiniões e reivindicações de estudiosos e líderes negros sobre os mais variados assuntos como formação de currículo, conteúdo de livros didáticos, identidade, atuação docente da escola em relação ao racismo, cultura negra, comemorações, heróis negros(...) (PINTO, Regina Pahm, 1999).

No que se refere ao livro didático este continua sendo atualmente um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, geralmente, ele se constitui em uma única fonte de leitura para alunos oriundos de segmentos populares. Para o professor, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos o livro didático configura-se em um material que supre as dificuldades e necessidades pedagógicas.

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as sala repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicos (SILVA, 2010, p. 19).

Segundo o pesquisador Sant'Ana (2006, p. 57) a partir de alguns enfoques apontados por pesquisadores sobre a questão do preconceito racial no livro didático, alguns aspectos se destacam entre outros: nas ilustrações e textos o negro pouco aparece e, quando aparece, está representado em situação de inferioridade comparado com o branco; pouco ou nada está ilustrado sobre a família negra; os textos publicados nos livros induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e inteligente; índios e negros geralmente são citados no passado, como se não existissem no presente.

De modo geral, ele omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores entre outros. (SILVA, apud, MUNANGA, 2005, p. 23).

Os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial nem sempre o induzem a se assumir como intelectual transformador preparados para criticar o conteúdo desses livros didáticos, como também do currículo escolar e de suas próprias práticas pedagógicas. A questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar no educador um posicionamento crítico com relação aos materiais pedagógicos possibilitando-lhe a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos

historicamente reproduzidos no ambiente escolar.

A formação inicial e contínua do educador reflexivo torna-se primordial no processo de reapropriação e (re) construção do conhecimento, por meio da análise crítica de recursos pedagógicos entre os quais, livros didáticos quantos aos textos e ilustrações neles apresentados, assim como, da observação do cotidiano escolar e do currículo escolar tendo por objetivo o processo ensino/aprendizagem direcionado à pluralidade cultural e ruptura com preconceitos e estereótipos no ambiente escolar. Segundo afirma Gonçalves e Dias o educador deve estar inserido nesse processo.

(...)Professores, fazemos parte de uma população afro-brasileira e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que tem raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumirmos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. (...) (Gonçalves e Silva, 1996:175- apud GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias).

Enquanto considerações finais, este artigo enfatiza a importância da formação inicial e contínua do docente à uma educação reflexiva fundamentada no processo de humanização coadunado com a diversidade multicultural da sociedade brasileira. A aprendizagem se realiza por meio de um processo dinâmico que compreende a reelaboração do saber aprendido, em contraste com as experiências do cotidiano. Desmontar a ideologia que desumaniza pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial no contexto educacional.

Pesquisas sobre temas relacionados ao multiculturalismo e educação tem sido abordados desde a década de 1990, no século XX, ampliando-se no século XXI, sobre a diversidade cultural e enfrentamento dos desafios ao preconceito racial, com ênfase na identidade como categoria central para se propor uma educação que valorizasse a pluralidade no contexto escolar, nos currículos e nos projetos político pedagógicos das escolas, assim como a formação de docentes à valorização na composição de diferentes segmentos sociais do povo brasileiro, com ênfase nas identidades culturais.

O processo de descolonização curricular ocorre não somente pela inclusão de conteúdos referentes à história da África e dos africanos, assim como, dos indígenas, à formação do povo brasileiro e nem por se tornarem apenas temas a serem desenvolvidos em datas específicas e esporádicas. O imprescindível é refletir sobre a importância do reconhecimento de que nossa cultura e formação social tem uma dimensão multicultural e, portanto, práticas de combate ao racismo necessitam ser incluídas no processo ensino/aprendizagem no contexto escolar da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (revista e atualizada). Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso: 17/06/2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (revista e atualizada). Disponível em: <http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>. Acesso: 16/06/2019.

_____. *Lei nº 10.639, de 19 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15/06/2019.

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

_____. *Lei nº 11.645/2008*. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/L11645.htm. Acesso em: 17/06/2019.

CAPRINI, Aldieriz Braz. *Educação e Diversidade étnico-racial*. Editora Pacto, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tania Mara Pedroso; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa (orgs.) *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. Editora: Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação e Relações Raciais – Conceituação e Historicidade*. Editora: Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (orgs). *Formação de Professores e Diversidade – entre a universidade e a escola básica*. Editora: Livraria da Física, 2010.

FARIAS, Carlos Aldemir; COELHO, Wilma de Nazaré; SOARES, Nicelma Josenila Brito (orgs.). *A Diversidade em Discussão – inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes*. Editora: Livraria da Física, 2016.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente*. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf>. Acesso em: 14/06/2019.

MOREIRA, A.F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, 2002 p. 15-38.

OLIVEIRA, Iolanda de. *Relações Raciais e Educação – novos desafios*. Editora PD&A, 2004.

OLIVEIRA, Rachel. *Tramas da Cor – enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PINTO, Regina Pahm. *Diferenças Étnico-Raciais e Formação de Professor*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa nº 108, novembro 1999, p. 199-231.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das Relações Étnico-Raciais – pensando referências para a prática pedagógica*. Editora: Mazza Edições.

SANTA'ANA, Antonio Olímpio de. *História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*, 2005.

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias (orgs). *Políticas e práticas docentes – alternativas em construção*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO

Andréia Morés

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Área do Conhecimento de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UCS), Caxias do Sul – RS.

Cineri Fachin Moraes

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Área do Conhecimento de Humanidades, Caxias do Sul – RS.

Cristiane Backes Welter

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Área do Conhecimento de Humanidades, Caxias do Sul – RS.

Delcio Antônio Agliardi

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Área do Conhecimento de Humanidades, Caxias do Sul – RS.

RESUMO: O presente texto contempla os resultados de um projeto de pesquisa realizado no período de março de 2016 a fevereiro de 2018 que teve como objetivo analisar as variáveis teóricas e metodológicas imbricadas na constituição de um percurso formativo voltado para a Educação Integral. Adota-se a metodologia qualitativa, com ênfase no estudo de caso, embasada em Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2005). Dados empíricos construídos por meio da leitura do Plano Municipal de Educação e Propostas Pedagógicas das escolas de educação de tempo integral de

Caxias do Sul/RS. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo em instituições que ofereciam a Educação Integral nesse município. O aporte teórico contempla os estudos de Cavaliere (2002), Freire (2008), Moll e Leclerc (2013), Teixeira (1997), dentre outros, que defendem o fortalecimento de políticas e práticas que corroborem a qualidade da Educação Integral. Os resultados mostram que a escola avançou no campo da Educação Integral ao priorizar, no seu percurso formativo curricular e em suas práticas educativas, além dos conteúdos clássicos, a ampliação dos tempos e espaços de formação, propiciando, em seu trabalho pedagógico, a investigação e a construção de valores, de culturas e saberes inerentes ao processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. A pesquisa permitiu, portanto, analisar criticamente o Currículo da Educação Integral, e identificar a necessidade de novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Percurso Formativo; Práticas Educativas.

FORMATION JOURNEY IN FULL-TIME EDUCATION: CURRICULUM, TIMES AND SPACES OF TRANSFORMATION

ABSTRACT: The current text covers the results of a research project carried out in the period from March 2016 to February 2018 with the objective of analyzing the theoretical and methodological variables interwoven in the constitution of a formation path addressed to Full-time Education. It adopted the qualitative methodology with emphasis in the case study grounded in Bogdan and Biklen (1994) and Yin (2005). Empirical data have been constructed by reading the Municipal Plan of Education and Pedagogical Proposals of full-time schools from Caxias do Sul/RS. Semi-structured interviews and registrations in field diary were performed at institutions that offered Full-time Education in this municipality. The theoretical contribution comprises studies by Cavalieri (2002), Freire (2008), Moll and Leclerc (2013), Teixeira (1997), among others, who defend strengthening policies and practices that corroborate the quality of Full-time Education. Findings show that the school has progressed in the field of Full-time Education by prioritizing, besides the classical contents, the expansion of times and spaces of formation in its curricular formation journey and educational practices by promoting within its pedagogical work, the investigation and the construction of values, cultures, and knowledge inherent to the learning process of children and adolescents. The research allowed therefore analyzing the Full-time Education Curriculum and identifying the need of new formative proposals capable of breaking the linearity and the trivial reproduction of workshops proposed in public policies for a Full-time Education curriculum.

KEYWORDS: Full-time Education; Formation Journey; Educational Practices.

INTRODUÇÃO

As reflexões que tecemos neste texto emergem de estudos vinculados à formação inicial e continuada no ensino superior, com ênfase na Educação Integral, resultante de uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologias.

O presente estudo propicia o fortalecimento da Educação Integral e a ressignificação dos percursos formativos dos currículos das escolas denominadas “Escolas de Educação Integral”. Tem articulação com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024 (BRASIL, 2014), e demais documentos da política educativa nacional brasileira que abordam a temática da Educação Integral. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais defendem a Educação Básica (BRASIL, 2010) como um projeto orgânico, sequencial e articulado em níveis e modalidades.

Compreendemos que o objetivo do Sistema de Ensino e das instituições escolares que indicam a Educação Integral como parte de suas ações no território educativo é o

de promover a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Por isso, investigamos junto ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul e às instituições que ofereciam vagas em turmas de Educação Integral, quais foram as ações que possibilitaram igualar as oportunidades de aprendizagem por meio do aumento de permanência de estudantes, de professores e da própria estrutura disponível com o aumento do tempo escolar para o ensino e a aprendizagem dos educandos.

Ao longo deste texto discutimos o conceito de currículo de Educação Integral versus currículo da Escola de Tempo Integral a partir da análise dos estudos teóricos e dos documentos legais que configuram esses espaços e tempos em cada uma das escolas investigadas. Também buscamos compreender perspectivas e lacunas dos currículos das escolas de Educação Integral investigadas nesta pesquisa.

Conceitos de Currículo na Educação Integral ou na Escola de Tempo Integral

O conceito de Educação Integral é bastante amplo e os discursos que giram em torno do tema podem se referir a concepções que, embora estejam relacionadas, têm fundamentos e formas de implantação diferentes. Resumidamente, apontamos três desses discursos: (1) Educação Integral como formação integral; (2) Educação Integral como escola de tempo integral; (3) Educação Integral na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores.

A tipologia de Educação Integral também pode ser analisada a partir de outras três concepções que estão presentes na educação contemporânea: a de escola de tempo integral, de escola de Educação Integral e de Educação Integral em tempo integral. Todas em processo de construção.

Para aprofundar os estudos sobre Educação Integral, nos apropriamos da concepção de Educação Integral desenvolvida e aperfeiçoada por Anísio Teixeira (1997), em vários aspectos, entre os quais a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de ensino. E o autor defende mudanças necessárias à escola devido às transformações aceleradas, ao critério social de democracia, à invasão da ciência no domínio da educação e à concepção de educação que é a vida em desenvolvimento.

A LDB/1996 desencadeou a ampliação dos tempos escolares. O ano letivo passou de 180 para 200 dias; o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos e o Ensino Médio passou pela progressiva ampliação da obrigatoriedade; e, até 2016, todas as crianças com quatro anos de idade deveriam estar matriculadas na Educação Básica.

Articulado com as políticas educacionais, com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2007, o Programa Mais Educação foi criado. Segundo Moll e Leclerc (2013, p. 91), o “Programa Mais Educação, que é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios; [...] materializa a inclusão da Educação Integral e

em tempo integral na agenda de políticas educacionais”, integra as ações, com o apoio do Governo Federal, com a finalidade de ampliar a jornada escolar e a organização curricular.

Com essa visão nos embasamos em Cavaliere (2002) quando destaca que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição destes às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

A partir do exposto reforçam-se os estudos de Freire (2008), nos quais o autor afirma que necessitamos de uma concepção de educação que eduque as nossas crianças, jovens e adultos, tornando-os pessoas emancipadas, cidadãos, capazes de exercerem sua cidadania, sendo conhecedores de seus direitos.

Percurso Metodológico

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação se embasa nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e contempla a abordagem qualitativa que é

[...] um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, por parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 291).

Esta metodologia nos propiciou lançar um novo olhar sobre o tema e desenvolver uma escuta mais sensível sobre os aspectos qualitativos, permitindo maior aproximação entre os investigadores e os respectivos sujeitos, auxiliando a construção e a análise dos dados provenientes da pesquisa.

A partir da abordagem qualitativa damos ênfase ao Estudo de Caso, com base nos estudos de Yin (2005). O estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida, podendo-se ilustrar certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” o “porquê” de acontecimentos atuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum *controle*” (YIN, 2005, p. 9).

Desse modo, o estudo de caso compreende um método que abrange a organização do planejamento, das técnicas de construção de dados e das abordagens específicas à análise.

A presente investigação foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, de um município da Serra Gaúcha, juntamente com as escolas municipais de Educação Integral, sendo aqui nomeados de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Os sujeitos da pesquisa são gestores da Secretaria Municipal de Educação, professores

e gestores atuantes em Escolas de Educação Integral.

A construção e a análise de dados envolveram: a) estudo dos documentos: Plano Municipal de Educação e Projeto Político-Pedagógico; b) entrevistas semiestruturadas c) registros em diário de campo; d) e as leituras da bibliografia que acompanhou toda a pesquisa.

A aproximação com o campo de investigação primou pela ética e qualidade em todos os momentos de construção, análise e socialização dos dados. Registramos que obtivemos um acolhimento significativo dos sujeitos investigados, os quais demonstraram interesse em participar da pesquisa, de modo a colaborar com a trajetória da educação no município pesquisado. Nesse momento, discorreremos sobre os resultados obtidos nesta investigação.

Ao analisar o texto do Plano Municipal de Educação (PME) de Caxias do Sul (2012), constatamos que o documento tem uma meta específica para a educação em tempo integral e a concepção de currículo da escola de tempo integral. A Meta 6 propõe a oferta de educação em tempo integral, até 2020, em 505 das escolas públicas do município. Justifica-se essa opção política considerando que a escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar.

O texto do PME (2012, p. 48) define o currículo e a jornada diária escolar. O currículo é concebido como um projeto integrado e deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Para isso, a ampliação da jornada pode ser feita mediante a oferta de atividades e de acompanhamento pedagógico, aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, cultura, meio ambiente e saúde, articulado com os componentes curriculares e áreas de conhecimento, também com as vivências e práticas socioculturais. Dessa forma, o PME, à época, busca ampliar a jornada diária da escola de tempo integral e articular as atividades para qualificar o currículo.

Retomando as variáveis teóricas e metodológicas da nossa pesquisa, intitulada Educação Integral: tempos, espaços e saberes (INTEGRAEDU), ao analisarmos os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas investigadas identificamos que a regulamentação da educação integral estava contemplada de forma diversa nesses documentos. Por isso inserimos, no Quadro 1, em três blocos, os destaques desses documentos legais: (a) tempo e espaço de existência da Educação Integral; (b) teóricos citados e explicitados na regulamentação da Educação Integral; e (c) metodologias e práticas adotadas pelas instituições na efetivação da Educação Integral.

Discussões/ Blocos	(a) Tempo e espaço de existência	(b) Teóricos citados e explicitados	(c) Metodologias e práticas adotadas
-----------------------	-------------------------------------	--	---

Escola A	Desde 2014. Tempo de permanência: turno único, igual ou superior a sete horas diárias. Tempo de permanência dos alunos na educação integral: nove horas diárias.	Guará (2006), Massi (1999), Carvalho (1997). Articulação de áreas de conhecimento. Integralização de experiências e de saberes.	Aproximação com as comunidades escolares. Gestão Participativa e Colaborativa. Ações Intersetoriais. Currículo Integrado. Abordagem Multi e Interdisciplinar.
Escola B	Mais Educação desde 2010. Programa do Município desde 2014. Sempre utilizou unicamente o espaço físico da escola. Tempo de permanência dos alunos na Educação Integral: nove horas diárias.	Paulo Freire. Anísio Teixeira na discussão de que Educação Integral difere de tempo integral.	Dialética. Assembleias com a Comunidade Escolar. Formação Continuada para profissionais envolvidos na Educação Integral ocorreu somente no início do projeto.
Escola C	Desde 2016. Tempo de permanência: turno único, igual ou superior a sete horas diárias. Tempo de permanência dos alunos na Educação Integral: oito horas e trinta minutos diárias.	Não foram citados.	Sociointeracionista, permeada pela ludicidade.
Escola D	A implantação do tempo integral aconteceu a partir do Mais Educação. Nesse período a escola oferecia oficinas: letramento, pintura, teatro, dança, robótica. Em 2014 a escola implantou a nova proposta para todas as crianças da EI e do EF, exceto da EJA.	Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Jaqueline Moll, Hernandez. Jussara Hoffmann (avaliação).	Metodologia de projetos. Pesquisa. A participação e o protagonismo das crianças e dos adolescentes como oportunidade.

Quadro 1 – Principais Registros de Educação Integral nos Documentos das Instituições Investigadas

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2018).

Portanto, na pesquisa realizada, constatamos que os documentos legais que organizam os tempos e os espaços nas instituições escolares enfatizam o percurso formativo de Educação Integral, seus tempos, espaços e saberes inerentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa compreensão nos permite, na condição de pesquisadores e professores dos cursos de licenciatura, potencializar esses estudos teóricos e os resultados da investigação nos estudos nos Cursos de Licenciatura e redes de ensino, de modo a fortalecer a articulação entre

teoria e prática e a investigação sobre a Educação Integral e seus territórios educativos.

Perspectivas e Lacunas na Implementação de Currículo de Educação Integral

Considerando as análises das entrevistas destacamos que, além dos aspectos legais sobre os percursos formativos e sobre os entendimentos da Educação Integral e a Educação de Tempo Integral, foram sinalizadas perspectivas e lacunas no processo de implementação da Educação Integral em cada instituição. Isso nos permitiu a construção de um segundo eixo de discussões que nos auxiliou a compreender as práticas de percurso formativo que não foram registradas nos documentos legais das instituições investigadas, mas, mesmo assim, favoreceram o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, a aprendizagem de crianças e adolescentes envolvidos pela Educação Integral nesses espaços. Assim, no Quadro 2, apresentamos três temáticas resultantes de um olhar mais apurado na análise das entrevistas e documentos legais que envolveram as discussões dos aportes teóricos utilizados nesta pesquisa e destacados ao longo do texto.

(a) Histórico	(b) Lacunas	(c) Perspectivas
- Adesão ao Mais Educação do Governo Federal; escolas passam a realizar o atendimento dos alunos em tempo integral. Foi o embrião da implantação da Educação Integral em nossa escola.	- Não ter quadra de esportes, piscina, campo de futebol, brinquedoteca, mais salas de informática. - Incorporar a área verde do município à área da escola.	- A Educação Integral é um projeto e exigiu um processo de formação de professores dentro da escola.
- Construção do projeto (2014) motivado pelo incentivo do município.	- Investimento no capital humano que irá atuar com a Educação Integral.	- Ampliar a infraestrutura para atender a Educação Integral. - Construir salas temáticas, como a sala da natureza.
- Desejo de tornar a escola de tempo integral de forma gradual. A proposta da escola era iniciar com algumas turmas e depois avançar.	- Necessidade de formação para os professores. - Professores de área apresentaram muita dificuldade no início.	- A Educação Integral está prevista no PNE e no PME, com previsão de ampliar as vagas até 2020. Parece distante cumprir essa meta.
- Conflitos na escola e comunidade externa.	- Cuidado com a organização do horário das especializadas para respeitar o sono.	- Utilização de diversos espaços, como pracinha próxima da escola.
- Muita resistência por parte de alguns professores devido a alterações na escolha de turmas.	- Refeitório precisa adequar mesas e cadeiras para as crianças da Ed. Infantil.	- Planejar ações junto ao grupo de professores e com outras parcerias.
- Em 2017, muita procura, mas turmas lotadas.	- Necessidade de encontro entre os gestores das escolas com Ed. Integral.	- Horário para planejamento coletivo dos professores.
		- Adaptação gradual das crianças.

Quadro 2 – Principais Perspectivas e Lacunas da Educação Integral

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2018).

A partir do Quadro 2 é possível sistematizar os aspectos sinalizados, pois identificamos que o histórico, as lacunas e as perspectivas configuram os processos e as práticas de Educação Integral das unidades de ensino. Ainda assim, identificamos que os dados indicam a compreensão (ou não) de políticas e de práticas de Educação Integral desenvolvidas na escola que favorecem o desenvolvimento humano, científico e tecnológico da aprendizagem das crianças e adolescentes.

Constatamos que o marco inicial da Educação Integral ocorreu em meado de 2014. E o Programa Mais Educação, programa com apoio do Governo Federal, inspirou e fortaleceu os avanços dessa trajetória de Educação Integral, conforme expressa o depoimento de uma professora da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul: “O Programa Mais Educação ajudou muito o nosso município, foi a partir das boas experiências que tivemos [...] nos motivamos a investir na Educação Integral”. Assim, de acordo com Moll e Leclerc (2013), “o Programa Mais Educação constitui o marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral” (p. 293).

Outro ponto que merece ser destacado é a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) presente nos depoimentos dos entrevistados. Observa-se que houve a participação da comunidade escolar para a elaboração desse documento, “construído com a participação da comunidade escolar e de acordo com a legislação.” (Direção/Escola B). Também há evidência, nos relatos, de que o PPP chegou à escola já com uma organização padrão, restando à escola fazer os ajustes necessários. Porém, encontramos uma crítica a essa estrutura, em especial por que “poucos professores leram o PPP ou Regimento, ficando apenas na responsabilidade do gestor da escola” (Professora/Escola A). De acordo com as referências da Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação (MEC), o PPP transforma a escola em comunidade de aprendizagem quando existe um propósito único, assumido coletivamente (BRASIL, 2011).

Os depoimentos também fazem menção à utilização de espaços diferenciados e ao aproveitamento daqueles oferecidos, a fim de proporcionar atividades e vivências variadas aos alunos. Observa-se que a concepção de Teixeira (1997) está de acordo com o trabalho realizado na rede de ensino, congregando o uso de diversos espaços educacionais que auxiliam os processos de ensino e aprendizagem. E uma professora entrevistada, vinculada à gestão na SMED, defende o aproveitamento dos espaços: “tudo o que tem na cidade, praça, teatro, apoio dos sindicatos, trabalho com tudo o que tem [...] tudo educa, sempre que dermos um significado” (Professora/Escola A).

A partir desses aspectos percebemos que as escolas buscam oferecer aos seus alunos propostas que não estejam somente presas a bases tradicionais de ensino. De acordo com Cavaliere, “tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores” (2002, p. 4). Ou seja, a educação em tempo integral “vai além do aprender coisas de escola. Tempo

integral já diz o integral, o todo e não turno integral” (Diretora/Escola C).

Outro fato recorrente é a falta de melhor estrutura física nas escolas, pois o tempo de permanência dos alunos na escola é maior, são necessários espaços diversificados, o que, muitas vezes, é falho na maioria das escolas. Ao serem questionados sobre as dificuldades em ocupar outros espaços, os professores são unânimes em afirmar que as principais dificuldades são de ordem burocrática, transporte, horários, verbas, logística, condições de conservação dos espaços, dentre outros. Conforme a gestora da SMED, “as condições dos espaços são fundamentais para os alunos viverem em outros espaços, terem aprendizagens de comportamento, exercício da cidadania”. E é o que consta no texto sobre referências nacionais para a Educação Integral publicado pelo MEC que considera a ampliação dos territórios escolares como potencialidade de extensão de atividades (BRASIL, 2009).

Assim, é possível perceber que os espaços são fundamentais para uma Educação Integral de qualidade. O uso desses espaços, articulados com o Projeto Pedagógico da Escola e com o planejamento didático do professor, colabora para o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes. Os professores entrevistados destacaram que os saberes contemplados na Educação Integral são “saberes formais e informais que vão ao encontro do diálogo, da civilidade, respeito, cidadania. Conhecimentos do cotidiano, saberes sociais/ser um ser social” (Escola A). E “os professores percebem que estão em jogo os saberes que dizem respeito à convivência, organização, disciplina, diferenças etc.” (Escola D).

Desse modo, as práticas acerca da Educação Integral agregam o alargamento do trabalho pedagógico escolar, e, afirma Moll, “[...] a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (2007, p.139). O alargamento do trabalho pedagógico, articulado com a rede de espaços sociais, favorece a articulação das relações entre tempos, espaços, saberes e aprendizagem.

Em relação ao trabalho pedagógico e docente ficou evidente, nas entrevistas, que os professores necessitam de tempo para suas reflexões e realização de seus planejamentos: “essencial para a constituição do professor, nas reuniões há muito diálogo e reflexões com embasamentos teóricos” (Gestora da SMED).

De acordo com a diretora entrevistada, “a Formação em Educação Integral é preciso” (Diretora/Escola C). “Existe a necessidade de formação de professores, pois modificar a cultura do professor sem discussão é difícil”. (Diretora/Escola B). Essa visão também é sustentada pelo MEC: “Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação”. (BRASIL, 2009, p.13).

Ao final da etapa de coleta de dados da pesquisa, realizada no ano de 2016, ocorreram políticas de descontinuidade na área da Educação Integral: (a) o fim do Programa Mais Educação; (b) a diminuição de vagas para a Educação Integral nas escolas em Caxias do Sul; e (c) a inclusão das turmas de pré-escolas nas Escolas

de Ensino Fundamental, ocupando as vagas existentes da Educação Integral nesses espaços. Com isso, os gestores passaram a sinalizar a pressão das famílias quando houve a diminuição de vagas ou até mesmo a possibilidade de extinção da Educação Integral em algumas das instituições investigadas. Essa perspectiva de descontinuidade das políticas passou a imperar nos discursos dos gestores ao retornarmos a esses espaços para realizar devolutivas da pesquisa realizada. O currículo dessas instituições afetadas pelas políticas de descontinuidade voltou a ser o currículo realizado antes das ações de Educação Integral, ou seja, voltado aos saberes e aos conhecimentos com maior poder tradicional: matemática, português, geografia, história, artes, educação física, entre outros.

Considerações Finais

A análise dos estudos teóricos e dos documentos legais das instituições investigadas indica que o percurso formativo da Educação Integral nas escolas investigadas está marcado pelos conceitos de Educação Integral que difere do conceito de escolas de Tempo Integral. Portanto, a pesquisa evidenciou que, nos PPPs e nos Regimentos das Escolas, os tempos e os espaços nas instituições escolares enfatizam o percurso formativo de Educação Integral, em que os saberes são inerentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Outro resultado desta pesquisa sobre a Educação Integral foi a ampliação das vagas de turno integral nas escolas participantes da investigação significou o aumento da jornada escolar para os alunos e os professores e a ampliação do currículo nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação do Governo Federal e do Projeto de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS. Diferente de outros países que possuem experiência com a ampliação da jornada escolar, como Argentina e Chile (vide estudos comparativos de Fonseca, 2015), no Brasil não houve a ampliação de estabelecimentos construídos com o fim de atender a demanda do aumento de carga horária da Educação Integral. Optou-se por utilizar a estrutura das escolas já existentes, aumentando a carga horária parcial de quatro horas para dez horas de carga horária diária dentro dos duzentos dias letivos já previstos na LDB n. 9394/96. Os esforços dos Sistemas de Ensino Municipais estavam voltados, em sua maioria, para a ampliação de estabelecimentos de ensino que atenderiam a obrigatoriedade do ensino a crianças de quatro e cinco anos de idade. Dessa forma, constatamos que a jornada escolar dos alunos de fato foi ampliada de quatro para dez horas diárias, ainda que faltassem vários espaços na infraestrutura disponibilizada pelas escolas para atender a essa demanda.

A ampliação do número de professores circundou o universo da Educação Integral por meio de várias formas de contratação. Os professores que trabalharam na ampliação da jornada escolar eram: (a) professores concursados que atuaram

na escola com ampliação de carga horária, aprovada pelo Sistema de Ensino; (b) professores voluntários que atuaram nas oficinas e recebiam, como pagamento, uma ajuda de custo do Programa Mais Educação para ressarcir os custos com transporte e alimentação; e (c) pessoas da comunidade que atuavam nas oficinas e que recebiam auxílio da escola que as convidava. Esse auxílio para despesas de alimentação, transporte, e realização das oficinas era pago pelo Círculo de Pais e Mestres de cada instituição.

A ampliação do currículo priorizou áreas de conhecimento historicamente pouco valorizadas pelo ensino formal de artes, cultura local, esportes, entre outros. Essas oficinas, incluídas na Educação Integral das instituições pesquisadas, ofereciam capoeira, hip-hop, fotografia, natação, judô, balé, museologia, informática, entre outras. Ainda assim, a organização desse currículo exigiu pensar sobre as concepções de Educação Integral em cada instituição. A análise dos resultados da pesquisa permite sinalizar que algumas escolas conseguiram romper com a lógica do tempo integral que separa turno da manhã e currículo regular *versus* oficinas da tarde e currículo diversificado. Seria necessário mais tempo para os professores levarem adiante as reflexões sobre as oficinas e sua relação com a Educação Integral.

Portanto, as variáveis teóricas e metodológicas imbricadas na constituição de um percurso formativo voltado para a Educação Integral revelam que as instituições participantes da pesquisa compreenderam um dos objetivos do Programa Mais Educação, que era melhorar as oportunidades educativas dos estudantes. Por isso, ao assumirem o compromisso de elaborar um currículo de Educação Integral com ampliação da jornada escolar perante a comunidade escolar, sentiram a carência das famílias por mais vagas em Educação Integral para as crianças nas instituições escolares. Também sentiram a pressão das famílias quando houve a diminuição de escolas contempladas pelo Programa Mais Educação, em 2017, e a extinção da Educação Integral em algumas das instituições investigadas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. Trad. da Editora Porto.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei Federal nº 9394/1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação – 2014/2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. – Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2010**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Série Mais Educação, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Caxias do Sul: SMED, 2012. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/PME-2015.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. Ampliação da jornada escolar no Brasil e na Argentina: uma política no contexto da prática. In: CORSETTI, Berenice; WERLE, Flávia Obino Corrêa; FRITSCH, Rosângela (Orgs.). **Avaliação em Larga Escala**: políticas e práticas. São Leopoldo: Oiks, 2015.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e Tempo Integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação**: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007. p. 139-148.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookma, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

MIRANILDE OLIVEIRA NEVES É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal ministrando aulas nos ensinos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação lato e stricto sensu. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias de leitura, oficinas de textos, interpretação, produção textual, sequência didática e educação do campo. Já coordenou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Foi vencedora de vários Prêmios Nacionais como Construindo a Igualdade de Gênero (CNPq, ONU Mulheres e Ministério da Ciência e Tecnologia) por três vezes e medalhista das Olimpíadas Nacionais da Língua Portuguesa por duas vezes. Atualmente coordena um acordo de cooperação entre Brasil e Portugal, representando o Instituto Federal do Pará, no acordo, lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI e colabora com as linhas Aprendizagem e Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita e Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia. É membro da Associação Brasileira de Linguística e tem desenvolvido pesquisa sobre Tecnologias Aplicadas ao Ensino Médio Integrado, dentre outros temas na área da educação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

G

Gênero & Sexualidade 26

H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

O

Organização pedagógica 106, 110, 111

P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

T

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

U

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-660-7

