

**Maria Zuleide da Costa Pereira
Ângela Cristina Alves Albino
Veridiana Xavier Dantas
(Organizadoras)**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO
E FORMAÇÃO: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS**

EU Editora
UFPB





**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitora
Vice-Reitor**

**MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
EDUARDO RAMALHO RABENHORST**



EDITORA DA UFPB

**Diretora
Supervisão de
Editoração
Supervisão de
Produção**

**IZABEL FRANÇA DE LIMA
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO**

Conselho Editorial

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (Ciências Sociais e Aplicadas)
Damião Pergentino de Souza (Ciências da Saúde)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Ítalo de Souza Aquino (Ciências Agrárias)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfard (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos. Barbosa (Ciências Biológicas)

*Maria Zuleide da Costa Pereira
Ângela Cristina Alves Albino
Veridiana Xavier Dantas
(Organizadora)*

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

*Editora da UFPB
João Pessoa
2015*

[SUMÁRIO](#)

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P769 *Políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos / Maria Zuleide da Costa Pereira, Ângela Cristina Alves Albino, Veridiana Xavier Dantas, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.*

211p.

ISBN: 978-85-237-1081-1

1. Currículo. 2. Políticas de currículo. 3. Formação docente. 4. Documentos curriculares. I. Pereira, Maria Zuleide da Costa. II. Albino, Ângela Cristina Alves. III. Dantas, Veridiana Xavier.

EDITORA DA UFPB

Cidade Universitária, Campus I -s/n

João Pessoa - PB

CEP 58.051-970

editora.ufpb.br

editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: híbridos discursivos e analogias políticas no contexto do GEPPC	11
Maria Zuleide da Costa Pereira	
Ângela Cristina Albino	
INTERROGANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
Rita de Cássia Frangella	
Maria Luiza Sússekind	
BNCC: CRENÇA, CIÊNCIA E DEMONIZAÇÃO	51
Maria Luiza Sússekind	
DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: O PROFESSOR-ARTISTA E AS TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO	60
Sandra Mara Corazza	
Cristiano Bedin da Costa	
POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CONHECIMENTO ESCOLAR ENTRE DUAS LÓGICAS	70
Carmen Teresa Gabriel	
Roberto Rafael Dias da Silva	
DOCUMENTOS CURRICULARES: Clausuras, aberturas e conceitos como desafios para a formação de professores	91
Andréa Rosana Fetzner	
Tânia Mara Resende Machado	
QUE CURRÍCULO (TRANS)FORMA PROFESSORES? UM DEBATE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID IDENTIFICADAS POR ALUNOS DE LETRAS-INGLÊS DA UFPB	102
Angélica Maia	

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SINAL VERMELHO PARA A DIVERSIDADE	119
Lívia Freitas Fonseca Borges	
Ana Maria Iorio Dias	
OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE, O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E A FORMAÇÃO DOCENTE.	134
Juarez Melgaço Valadares	
Verônica Mendes Pereira	
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS LGBT: COMO GÊNEROS E SEXUALIDADES SE TORNAM MATÉRIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA?	148
Denise da Silva Braga	
O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: alcances e limites	160
Paulo César Geglio	
EXPERIÊNCIAS DE TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR.....	169
Alfrancio Ferreira Dias	
Gislaine Nóbrega Chaves	
PRODUÇÃO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO: ESPAÇO-TEMPO DE DISCUSSÃO DA DIFERENÇA E DE FORMAÇÃO	185
Ozerina Victor de Oliveira	
Ruth Pavan	
O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: uma reflexão das DCN a partir da leitura crítica da realidade	201
Rita de Cassia Cavalcanti Porto	
Maria Eliete Santiago	

APRESENTAÇÃO

As políticas curriculares movem-se numa imensa rede de luta hegemônica e imprevisível. Os fios dessa trama, envolvem substancialmente o fazer docente, mas de maneira diferenciada e a partir dos múltiplos contextos culturais, simbólicos e econômicos que ousam dizer/pensar sobre a melhor formação do sujeito.

Ao pensarmos o currículo e os desenhos políticos do tempo presente, enxergamos alguns desafios relativos aos processos de reforma curricular que abrange a Educação Básica e, diretamente a formação docente, ambas perspectivas sob a égide discursiva da cidadania. Nesse interim, o GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares considerou, no planejamento coletivo, problematizar esses processos no VII Colóquio Internacional de Currículo que traz o tema: **“Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos”**.

O presente livro, nasce da proposição dos diversos pesquisadores e pesquisadoras das Regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul, Sudeste, que foram provocados pela organização do evento a, democraticamente construir a programação por meio de proposição de mesas temáticas, distanciando-se das articulações viciadas que circundam o meio acadêmico. Assim, no VII Colóquio, emergem ideias construídas em um plano coletivo representativo de diversas ordens epistêmicas e metodológicas.

A coletânea, traz de maneira sucinta, mas bastante relevante, o que pensam os diferentes pesquisadores do Brasil sobre o Currículo e a formação docente, entendidos como questões indissociáveis quando se quer pensar de forma articulada e séria a educação brasileira.

A proposição teórica das organizadoras intitulada: POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: híbridos discursivos e analogias políticas no contexto do GEPPC, objetivou percorrer algumas abordagens teóricas sobre as políticas de currículo e da formação docente desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assumindo alguns caminhos investigativos que nos possibilitem ressignificá-las de forma teórica, artística e plástica.

O segundo artigo intitulado: “Interrogando A Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas para a formação de professores”, das autoras FRANGELLA e SÜSSEKIND problematizam a tese de que definir uma Base Nacional Comum para o Currículo da Educação Básica levará a um maior equilíbrio e a mais qualidade na oferta educacional nos países. Elas discutem primeiramente a ideia de uma base comum nacional, recuperando a trajetória de discussão em torno da questão, que retoma a sua defesa pelo movimento de educadores como princípio formativo, discutindo os deslizamentos na significação da ideia de base, que hoje se revestem de um sentido de centralização curricular.

A produção de **SÜSSEKIND** sobre a “BNCC: CRENÇA, CIÊNCIA E DEMONIZAÇÃO” compõe a terceira abordagem desse livro e é problematizada pela autora a partir de alguns aspectos como: a crença demasiada no potencial da ciência e, particularmente, na educação como arma de transformação social, conforme assinala além de alguns entendimentos de currículo que passam os debates sobre a BNCC, além do risco da “demonização dos professores.

O artigo: “DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: O PROFESSOR-ARTISTA E AS TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO” **CORAZZA** e **COSTA**, traz o pensamento das autoras em relação a didática como um território transdisciplinar e necessariamente implicado com uma ética, uma política e uma prática tradutórias. Explicam ainda que, o tradutor, o professor-artista é também autor, uma vez que não trata como sagrados e não se limita a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais com os quais opera, mas sim os reconfigura, inventivamente, num palimpsesto que ultrapassa qualquer limite disciplinar. Um belo convite a pensar à docência para além do formatado.

O texto de **GABRIEL** e **SILVA** intitulado: “Políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: o conhecimento escolar entre duas lógicas”, examina os modos pelos quais a noção de conhecimento escolar é posicionada nas recentes reformulações curriculares implementadas no Ensino Médio, no Brasil, no contexto posterior a publicação das novas diretrizes curriculares para esta etapa da Educação Básica. Questionam os efeitos as articulações produzidas interferem na definição de conhecimento escolar.

O sexto artigo: “DOCUMENTOS CURRICULARES: Clausuras, aberturas e conceitos como desafios para a formação de professores” das autoras **FETZNER** e **MACHADO** apresenta alguns estudos realizados sobre documentos curriculares destacando as estruturas e os conceitos encontrados nos documentos. É resultado de duas pesquisas, uma desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio e apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ, sobre documentos curriculares de redes que organizam o ensino fundamental em ciclos e outra desenvolvida na Universidade Federal do Acre, sobre as percepções dos estudantes de licenciatura em relação aos documentos curriculares analisados durante os cursos de formação de professores, mais especificamente sobre a organização estrutural dos documentos e a presença (ou não) de temas transversais como parte das orientações curriculares expressas nos documentos. O objetivo do estudo das autoras é a compreensão da diversidade dos documentos curriculares.

A autora **MAIA**, no sétimo estudo, apresenta o artigo: “QUE CURRÍCULO (TRANS)FORMA PROFESSORES? UM DEBATE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID IDENTIFICADAS POR ALUNOS DE LETRAS-INGLÊS DA UFPB”. Ela propõe examinar no PIBID, a transgressão de conhecimentos formativos que o programa tem possivelmente proporcionado aos bolsistas. Para isso, ela toma como corpus de análise os relatos reflexivos produzidos em 2015 por 10 bolsistas, buscamos evidências dos conhecimentos, estratégias, percepções e ressignificações provocadas pela vivência do PIBID no universo simbólico e nas ações dos professores em formação.

O oitavo artigo de **BORGES e DIAS**, intitulado: “POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SINAL VERMELHO PARA A DIVERSIDADE” constata que as propostas curriculares com potencial de promoverem educação de qualidade têm sido fadadas ao insucesso pelas condições reais de materialização, o que nos possibilita concluir que nem toda problemática educacional decorre das políticas curriculares, nem tampouco das fragilidades da formação docente adequada. Nesse debate em torno da base nacional comum curricular elas concluem ainda que ocorre grande risco de reproduzir os currículos mínimos sob uma nova roupagem, secundarizando a diversidade e as demandas educativas locais.

A nona produção que aborda “Os desafios da interculturalidade, o currículo da Educação Indígena e a Formação docente” de **VALADARES e PEREIRA** referendam um currículo cujas disciplinas se tornam espaços para a ação social, política e cultural para a construção de uma prática investigativa e de pesquisa da realidade dos povos indígenas e de suas escolas, bem como a construção didática da memória pessoal, do grupo e do território. Mais do que oferecer um arsenal de leituras críticas do contexto, a pesquisa como metodologia de ensino traz consequências para a prática docente: a indissociabilidade método-conteúdo. Nesse caso, a pesquisa, como trajetória individual ou coletiva, é possibilidade de construções curriculares inovadoras, pois gera a possibilidade de respeito e tolerância pela cultura do outro; *o que ensinar e o que aprender* surgem dessas interações entre os diversos discursos que ocorrem em determinado espaço e tempo.

A décima produção: “ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS LGBT: COMO GÊNEROS E SEXUALIDADES SE TORNAM MATÉRIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA?” de autoria de **BRAGA** propõe analisar a emergência das diferentes configurações dos gêneros e sexualidades no espaço escolar, as suas implicações na desnaturalização da heteronormatividade e as repercussões destes processos no cenário da escola. Nesta perspectiva, algumas indagações se tornam relevantes: como as sexualidades e os gêneros têm se tornado matéria no currículo? Como pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transgêneras - LGBT têm se percebido e se produzido no espaço-tempo da escolarização? A autora traz outras problematizações importantes concernentes à temática que vale a pena conferir.

O artigo do professor **GÉGLIO**, intitulado: “O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: alcances e limites” entende o PIBID como política de estímulo à carreira docente, mas uma ação visando a melhoria da formação inicial do professor. Indica ainda que tem abrangência restrita, pois está concentrado, majoritariamente, nas IES públicas e atinge somente 5% dos estudantes dos cursos de licenciaturas do país. Esse fato exige, portanto, a necessidade de maior aporte de recurso financeiro do poder público para esse fim. Outro aspecto importante, para otimizar a ação do Pibid na melhoria da formação inicial de professores, é o estabelecimento de uma proximidade da Capes com os gestores acadêmicos das IES, com o intuito de constituir uma relação de compromisso e corresponsabilidade efetiva dos gestores com o desenvolvimento do programa, sobretudo no que diz

respeito a promover e estimular debates e ações que visam a reflexão sobre os currículos e metodologias de ensino dos cursos de licenciatura.

O autores Dias e Chaves no texto intitulado “EXPERIÊNCIAS DE TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR”, analisam duas experiências a inclusão de gênero e a transversalização de gênero no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bem como a formação propiciada pela extensão universitária através do “Projeto Tecendo o Fio de Ariadne com Mulheres em Situação de Violência de Gênero”, desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e subsidiado pelo Programa de Extensão Universitária (ProExt) do MEC/SESu.

O décimo terceiro artigo, de PRODUÇÃO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO: ESPAÇO-TEMPO DE DISCUSSÃO DA DIFERENÇA E DE FORMAÇÃO de OLIVEIRA e PAVAN, problematiza a identidade de dois grupos de pesquisa oriundos de duas universidades do Centro-Oeste brasileiro. Seu desenvolvimento se dá a partir da exposição, identificação e discussão dos resultados de suas pesquisas, aquelas consideradas relevantes para a temática do evento. As pesquisas expostas problematizam a produção de identidades/diferenças em relação à gênero e raça nos currículos, reformas de currículo organizadas por ciclos de formação humana, e conceitos/teorias que caracterizam pesquisas com perspectivas multiculturais.

O artigo que finaliza de forma importante as abordagens sobre formação e currículo traz como título “O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: uma reflexão das DCN a partir da leitura crítica da realidade” de PORTO e SANTIAGO. O estudo objetivou compreender como no currículo de formação de professores consta a leitura da realidade e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação dos profissionais do magistério. Analisamos os documentos nacionais das diretrizes dos Cursos de Licenciatura (Resolução n. 1/2001 e Parecer n.2/2015), incluindo o curso de Pedagogia (Resolução n. 1/2006), fundamentado na teoria crítica de currículo que considera o currículo como um instrumento político e na Pedagogia de Paulo Freire que prioriza a leitura crítica, a problematização e a intervenção na realidade. O trabalho apresentou ainda os embates e debates das políticas de formação permanente de professores no horizonte da humanização.

Assim, entendemos que, a partir das múltiplas visões apresentadas sobre o currículo e a formação, os estudos fornecem de forma significativa caminhos e possibilidades para pensarmos as políticas curriculares de forma menos inocente e mais política nessa trama interdiscursiva. Desde já, reiteramos as parcerias com os autores para prosseguirmos em nossas produções e articulações necessárias a uma educação criativa e criadora.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: híbridos discursivos e analogias políticas no contexto do GEPPC1

Maria Zuleide da Costa Pereira²

Ângela Cristina Albino³

RESUMO

Este artigo objetiva percorrer algumas abordagens teóricas sobre as políticas de currículo e da formação docente desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assumindo alguns caminhos investigativos que nos possibilitem ressignificá-las de forma teórica, artística e plástica. Assim, ao tratar as políticas de Currículo e de formação docente como temas interdiscursivos e plurais, em trabalhos acadêmicos nos diversos níveis, quais sejam da graduação ao doutoramento, reconhecemos a importância do nosso olhar local e suas interfaces com as políticas globais que ensejam tipos de políticas de currículo e da formação docente necessários à “educação do futuro”. Ao considerar esse percurso de análise, reconhecemos formas híbridas de compreender como as políticas de currículo e de formação docente podem ser ressignificadas a partir do contexto do GEPPC em João Pessoa/PB. Ressaltamos, ainda, que as inúmeras vertentes teóricas que fortalecem, ampliam, pluralizam e reconhecem as múltiplas formas de se investigar determinados objetos utilizadas pelo grupo não significa necessariamente romper com concepções epistêmicas propostas por pesquisadores e pesquisadoras de outras vertentes teóricas. O GEPPC, na pretensão de valorizar a articulação entre contextos macros e micros, incorpora a seus estudos e pesquisas obras de artistas paraibanos, para indicar que falamos sempre a partir de um contexto específico, e que não haverá domínio ou homogeneização de qualquer tipo de política se reconhecermos a força da cultura e a mestiçagem nos modos de dizer e de se concretizar, em espaços singulares, as políticas do currículo e da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Políticas de Currículo. Pesquisas.

1. O CENÁRIO DA ECONOMIA GLOBAL: referências para contextualizar as políticas de currículo e de formação docente

Como primeiro passo deste artigo, não nos resta dúvida de que há a necessidade, inicialmente, de contextualizar as políticas de currículo e da formação docente no cenário de globalização da economia. O que se tem dito na con-

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares

² Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos em Políticas Curriculares (GEPPC). Inserida na linha de Políticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2002.

³ Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB Campus II. Doutora em Educação na linha de Políticas Educacionais. Vice coordenadora do GEPPC - Grupo de Estudos em Políticas Curriculares (GEPPC).

temporaneidade sobre esse processo de influência no campo educacional brasileiro mostrou-se mais intenso a partir da década de 90. Entre as múltiplas interpretações desse fenômeno e pelos novos contornos redesenhados no cenário econômico mundial, as análises feitas por autores como Burbules & Torres (2004), Chesnais (1996, 1997 e 1998), Sacristã (2003, p.50), Laclau (1996a), Teodoro (2003) e Santos (2002) evidenciaram que, desde aquela época, a desregulamentação do capital constituiu-se um dos mecanismos desencadeadores da dinâmica de transformações que vinha ocorrendo no eixo da produção das sociedades atuais, desde os fins do século XX.

No entanto, recentemente, o processo de mundialização da economia passou por grandes transformações com repercussões e implicações de proporções inimagináveis. A crise econômica mundial é fato, e com ela surgem seus efeitos mais desastrosos como: o desemprego, o retorno gradativo da inflação, o fraco desempenho da indústria, a elevação das taxas de energia, telefonia, combustíveis, a crescente instabilidade da moeda e o aumento dos juros em todas as esferas da economia mundial.

Nesse contexto, há muito o processo de regulamentação/desregulamentação do capital começou a ser questionado. No entanto, não se tem em curto prazo fórmulas mágicas que possam evitar certas catástrofes no sistema financeiro mundial. Foram poucas as economias desenvolvidas e em desenvolvimento que não foram afetadas, de forma mais intensa ou menos intensa, pelo efeito dominó de uma economia mundial em crise.

Todas essas questões acima citadas reconfiguraram o cenário econômico mundial de forma intensa, nas primeiras décadas do século XXI. As análises atuais não se vinculam mais às suas interpretações iniciais acerca da globalização da economia, considerando que houve o deslocamento dos sentidos dessa crise. O que antes estava restrito, apenas, à dimensão do econômico, hoje, segundo algumas interpretações cautelosas, a exemplo de Santos (2002a, p.26) que acredita que o processo da globalização [...] “parece combinar universalismo e eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Para Sacristã (2003, p.50), a globalização na sua complexidade e imprecisão [...] apresenta “tendências muito diversas que afetam [...] cultura, comunicações, economia, comércio, relações internacionais, política do mundo do trabalho, da forma de entender o mundo e da vida cotidiana”.

Por outro lado, há uma interpretação sobre o contexto contemporâneo, defendida por Laclau (1996a) e Sacristã (2003, p.50), que se identifica com nossa forma de interpretar a trajetória contextual da globalização, ou seja, a globalização da economia se apresenta como um fenômeno de grande repercussão e, no seu atual processo de desenvolvimento e disseminação nas sociedades atuais, outras dimensões, além da econômica, assumem uma importância de poder ancorado numa perspectiva mais rizomática.

O estágio atual da sociedade não se apresenta, na visão de Laclau (1996a, p.10), como uma passagem polarizada entre regulação e desregulamentação, modernidade e pós-modernidade, considerando que a pós-modernidade, ou esse novo tempo, “[...] não constitui um bloco essencialmente unificado, mas é o

resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes”. Essas articulações provocaram e continuam provocando uma série de mudanças significativas na sociedade atual. No entanto, a passagem da modernidade para a pós-modernidade deve ser compreendida como crise de horizontes, como defende Laclau (1996a).

1.1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO: o contexto econômico no Brasil e a(s) instabilidade(s) político-econômicas

Assumirmos a perspectiva de Laclau (1996a), de compreendermos a modernidade como a crise dos horizontes, não significa negarmos indícios de que todo esse processo de mudança, muito bem ressaltado por Harvey (1996), tem uma importância considerável. Dessa forma, quando pretendemos analisar como os eixos 4 temáticos das políticas de currículo e da formação docente imbricam-se na construção de um currículo como redes discursivas de significação. No nosso entendimento, pensar o currículo como redes de significação discursiva é assumirmos que há um movimento constante entre significantes que flutuam encadeados em redes entre o modelo idealizado, o modelo oficializado e o modelo cotidiano que se corporifica nos espaços educacionais formais e não formais, todos em busca de um modelo perspectivado como horizonte, mas incomensurável.

Com esse entendimento, enfatizamos que o contexto contemporâneo cria discursos históricos sobre as políticas do currículo e da formação docente que podem ser entendidos como processos de hegemonias contingenciais, ou como significantes flutuantes, utilizando aportes teóricos defendidos por Laclau (1996a). Significantes flutuantes, aqui, podem ser compreendidos como sentidos que vão se movimentando e fixando outros sentidos que se hegemonizam por algum tempo, até que surja outro sentido que o substitua. Esse significante que flutua (hegemonia) por um determinado tempo vincula-se às ideias universalizantes. Estas são assumidas como horizontes, expectativas que servem de norte para que os discursos sobre micro políticas dos currículos possam se referendar e se diferenciar, como resultantes das formas históricas em que a relação entre universalidade e particularidade tem sido pensada no contexto das políticas do currículo.

Para nós, o movimento que se realiza entre o universal e o particular está fortemente imbricado. Melhor dizendo, de um lado essas políticas do currículo são universalizantes e se constituem o horizonte de todo o processo de construção da identidade curricular nacional, a exemplo, da Base Nacional Comum (BNC) que vem sendo debatida por alguns especialistas do MEC. De outro lado, essas mesmas políticas vão se desdobrando em demandas sobre as políticas do currículo de forma mais particularizada, as quais, ao se articularem em cadeias de equivalências de particularismos ou de micro políticas, que se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual e municipal, têm como ponto fixador a diferença que as constituem, ou a falta ou a ausência que as hegemonizam contingencialmente.

Essa proposta de pensar as políticas do currículo como uma imbricação relacional entre o universal e o particular nos possibilita, ao mesmo tempo,

afirmar que estamos optando por uma tendência pós-estrutural, ou seja, uma perspectiva epistêmica de pensar as políticas do currículo como espaços abertos, flexíveis, contingenciais que no seu movimento promovem o deslocamento de hegemonias dessa ou daquela política do currículo. Esse movimento parece ser mais adequado para os tempos atuais, considerando que as políticas do currículo possuem dinamicidade, querem mudanças, contextualizam-se em dinâmicas de inovações técnico-científicas com a finalidade de atender as demandas socioeducativas que reivindicam novas morfogêneses para se pensar que tipo de políticas de currículo e de formação docente os contextos contemporâneos demandam.

Nesse cenário e diante dessa crise político-econômica que o Brasil vive, fica evidente que as consequências dessa nova reorganização do capital para os países periféricos e semiperiféricos tornam-se importantes não para compreendermos quais as reais consequências desse modelo político-econômico, mas para inferirmos quais os impactos para os diversos campos da sociedade, entre eles, o campo educacional, mais especificamente, o campo das Políticas de Currículo e da formação docente no Brasil.

Destarte, toda e qualquer política será sempre redesenhada, refeita, rejeitada e relida. Intentamos essa releitura e identificamos como nossa, mas sem a pretensão absoluta de crer que o olhar da Paraíba é o melhor jeito de ver a formação docente. Por isso, nesse artigo, como frisamos anteriormente, objetivamos percorrer algumas abordagens teóricas sobre as políticas de currículo e de formação docente desenvolvidas nos estudos do GEPPC, bem como rever alguns caminhos investigativos que nos possibilitem ressignificá-las de forma teórica, artística e plástica. E ainda, verificar se há pontos articuladores entre elas que possam contribuir de forma significativa para a construção de políticas de currículo e de formação docente que contemplem uma educação voltada para a contingência. Isso significa, nos dizeres de Bauman (1999, p. 247), que fomos “educados a viver em necessidade, descobrimo-nos a viver em contingência”. Nesse contexto, quais as implicações dessa descoberta para o campo da educação, particularmente, das políticas do currículo e da formação marcadas por diferentes formas de exclusão, em particular, no âmbito da educação brasileira?

Considerando que as políticas do currículo e de formação docente, nos contextos atuais, são importantes referências para nortear os princípios que desenham e redesenham as concepções de educação a serem efetivadas em cada contexto, produto de uma relação contingencial entre o universalismo e os particularismos, nossas lentes focam o processo de formação docente, com vistas a compreender como vem sendo delineado no Brasil.

2. PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: lógica de desempenho e formação para produção

A preocupação com a formação docente não é um tema novo e nem restrito ao modelo de educação brasileira. Também não há como desmembrar a prática curricular dos processos de formação, uma vez que eles estão imbricados e se autoproduzem na forma de socializar o conhecimento.

De acordo com registros históricos, a formação docente já era uma preocupação de Comênios, no século XVI. Segundo Duarte (1986, p.65), o primeiro espaço destinado à tarefa de formar o docente, rompendo com a tradição das congregações religiosas, foi o edificado por João Batista de La Salle, pedagogo francês que estava preocupado a formar professores que ensinavam a crianças pobres. Assim, foi fundado o Instituto de Leigos. A nossa tradição de formação docente foi marcada, inicialmente, pelos jesuítas, ou seja, o nosso processo de formação começou por forças e influências externas, voltadas a padrões da sociedade europeia cristã.

No Brasil, o tema da formação tem sido intensivamente debatido em estudos de GATTI e NUNES (2009); GATTI E BARRETO (2009, 2011). Temos movimentos importantes como a ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores que subsidia e reposiciona as demandas políticas de formação. O que podemos verificar nas pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro é que, de modo geral, identificam fragmentação nas políticas de formação e valorização docente e uma considerável desarticulação entre as políticas colocadas em cada nível de governo. Os autores ainda destacam outros elementos importantes para avaliar e repensar a política de formação docente, como: as formas de ingresso no magistério, a progressão na carreira docente e o acompanhamento aos professores iniciantes ao ingressar na escola.

O entendimento de GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011), na obra “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, é de que as políticas docentes estão imbricadas com a política educacional mais ampla e, assim, o financiamento e a gestão do currículo estão comprometidos com esses modelos. Não adianta problematizar a autonomia docente no contexto da escola sem uma alfabetização política social mais ampla que também circunscreva fazeres, tencione e mobilize resistências no chão da escola.

Nesse dossiê (GATTI *et al.* 2011), as avaliações de larga escala advindas da reforma educativa da década de 90 apresentam um papel regulador importante nas políticas de currículo e, por sua vez, na prática docente. Tal situação pode ser verificada no contexto da pesquisa, quando encontramos professoras discutindo sobre como preparar os alunos para as avaliações que elevam o IDEB da escola. O discurso da gestão também se encaminha nesse sentido de afirmar que o IDEB da escola precisa aumentar, porque os pais estão procurando as escolas com as melhores notas. Isso pode ser verificado na prática de exposição de faixas nos portões das escolas públicas municipais, quando sua nota é superior a três.

É importante considerarmos, nessas análises, que as implantações de políticas de formação, a partir de um contexto mais amplo, não se fizeram sem movimentos de crítica por parte ANFOPE, ANPAE, ANPED. No entanto, é possível entendermos, a partir das abordagens feitas nos capítulos anteriores, que as políticas de formação docente estão em consonância com um projeto político social mais amplo.

Não é demais destacarmos os princípios formulados e defendidos pela ANFOPE (2012), ao pensar a formação docente:

- a) a docência é a base de identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por:
 - articulação entre teoria e prática;
 - trabalho coletivo e interdisciplinar;
 - gestão democrática;
 - desenvolvimento da pesquisa;
 - compreensão do ato pedagógico que se realiza tanto na instituição escolar de Educação Básica quanto nos espaços extraescolares (ANFOPE *et al*, 2012, p.10).

Autoras que estão na trajetória de lutas em prol de um processo de formação mais democrático e comprometido com as instâncias públicas de educação, como FREITAS (2007) e PORTO (2001), demonstram preocupação com os (des)caminhos nos processos de formação docente em algumas proposições políticas que aderiram aos sistemas *online* de formação com vistas à certificação. Não pretendemos discutir a validade da formação *online*, mas a crítica é sobre a forma massificada que sobrepuja a formação político-pedagógica.

A concepção de docência assumida pela ANFOPE está configurada na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, art. 2º, § 1º, que trata das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia e que se coaduna discursivamente com a feitura teórica de Freire, ao problematizar o exercício da docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Freitas (2007) destaca, em suas análises, que os processos de formação ainda estão configurados em textos políticos, a exemplo das Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, com exaltação à premiação de professores e um processo de revalorização da pedagogia das competências e qualidade total, o que confere um caráter meritocrático, tutorial e subordinado do trabalho docente. Nessa perspectiva, parece que a lógica é:

competir, instaurar comparações e adotar medidas de correção de resultados, justificando que “políticas de melhoria da escola centradas essencialmente na avaliação do rendimento dos alunos e em sua publicização para os pais [...] tendem fortemente

para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento [...]”. Essas abordagens não exigem um docente profissional e até mesmo preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas reputados eficazes e comprovados (LESSARD, 2006, p. 231. Grifo de ???).

Ao pensarmos nos processos de formação e sua intrínseca relação com as formas discursivas de pensar autonomia no momento de proposição curricular, consideramos importante ressaltar o próprio entendimento de formação, a partir de Santiago e Batista Neto (2011), para quem a formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada. Não pretendemos dar conta de toda multirreferencialidade, mas elencar alguns aspectos que nos chamam atenção nesse processo. A professora é vista nesse amálgama como sujeito de produção de conhecimento e que pode atuar, de forma mais politizada, em prol de maior justiça curricular.

É importante situar que, em cada época, a docência foi um lugar de desafio, porque a matéria prima, o homem, está em constante transformação e isso vai ser um contínuo. Acaba que esse discurso de que “a sociedade é outra” impõe, muitas vezes, a noção de que o professor tem que se assumir camaleônico e que o tempo social não correspondesse ao seu próprio tempo. Se não lemos o nosso próprio tempo, por questões culturais, e cristalizamos um ideal de sujeito, quando assumimos a posição da docência, certamente esse espaço profissional seria nosso melhor lugar para estar.

No exercício de ser/estar docente consideramos uma condição importante: a capacidade de ler o mundo e suas constantes transformações. Isso não enfraquece o exercício docente, como alguns discursos costumam reforçar, quando justificam a fragilidade de estar na profissão com o texto: “os tempos são outros!” Mas, esse tempo não é o tempo de todo vivente? Não seria um discurso de promessa, desculpa e inferiorização docente baseado no tempo? O docente como desconectado? Não gostamos do reforço à permanente destemporalização. É como se revelasse a incapacidade humana frente aos problemas do seu tempo histórico.

O contexto discursivo que aponta essa desconexão pode também ser entendido a partir do pensamento de Bauman (2001, p.127):

Sugiro que esse esmagador sentimento de crises experimentado igualmente por filósofos, teóricos e práticos da educação [...] tem pouco a ver com as faltas, erros ou negligências do pedagogo profissional ou com falhas da teoria da educação, mas tem muito a ver com a fusão universal das identidades, com a desregulamentação e privatização da identidade – processos de formação, a dispersão de autoridades, a polifonia das mensagens e a conseqüente fragmentação da vida que caracterizam o mundo em que vivemos.

O fato de haver incongruência de valores entre o que se espera dos estudantes na modelagem curricular e, às vezes, a dissonância com os modismos e simbolismos criados pela mídia só reforça a ideia de que os professores desenvolvem suas tarefas nessa confluência de contradições, mas esse tensionamento é algo natural em qualquer tempo. Esses desencontros não podem ser vistos como atraso de um (professor) em relação aos sentidos do outro (aluno). Acreditamos que a tarefa docente, desde o seu processo de formação, é compreender seu tempo numa perspectiva crítica, especialmente, aqueles que integram o espaço escolar público. Se pensamos, neste estudo, a autonomia como relação social na configuração de práticas curriculares mais justas, é importante considerarmos, como afirma Bauman (2009, p.74), que “a democracia se expressa em uma contínua e incansável crítica das instituições; é um elemento anárquico, de ruptura, dentro do sistema político; uma força de dissensão e mudança” (BAUMAN, 2009, p. 74). Assim, não tem como pensarmos a figura docente fora do seu tempo e das condições geradoras de desigualdades em um país que ainda “engatinha” na feitura democrática do seu povo.

Nessa perspectiva, abre-se um desenho curricular político e científico do saber-fazer docente. Se esse processo de formação trabalha com diferentes visões de mundo e em permanente diálogo sociocultural, podemos afirmar que essa educação deve ser permanente.

Ao pensarmos as políticas de currículo e da formação docente nesse cenário interposto, acreditamos ser importante considerar esse processo como momento privilegiado de constituição científica, profissional e política. No processo de formação inicial, os saberes necessários à formação precisam ser datados historicamente. Os tratados científicos sobre o desenvolvimento da criança precisam ser problematizados e descolonizados. Há que se garantir os espaços de liberdade de análise em que a autonomia docente possa estabelecer vínculos com seus contextos reais de produção de saberes. É preciso desautorizar a autoridade curricular no modo de conduzir e entender a especificidade profissional do professor do Ensino Fundamental, sob o discurso de estar assentado devidamente no tempo dos alunos que ele não acompanhou. O tempo é esse que nos cabe! As realidades que cercam esse fazer não são abstrações, nem obras divinas em seus finais de tempos. Não podemos ser destemporalizados em função daquilo que não temos clareza do envolvimento ético e político em socializar saberes.

Algumas análises sobre o movimento de proposição curricular de Goodson (2000), para pensarmos os modelos de formação docente, também são enriquecedoras para consubstanciar a perspectiva freireana, quando ele evidencia a importância da voz docente. Na perspectiva abordada por Goodson (2000), as narrativas e histórias de vida dos professores evidenciam o poder atualizador da memória e, ainda, permitem o reconhecimento do docente de seu potencial, de suas limitações e objetivos que circunscrevem sua prática profissional.

A ideia de Goodson de trabalhar com currículos narrativos advém da análise do autor sobre as políticas curriculares que, em consonância com este estudo, afirma que os educadores e educandos, como figuras importantes do ato educativo, são negligenciados por parte das instâncias definidoras das polí-

ticas. As histórias narradas pelos professores, além de um instrumental de autoformação, podem ser matéria prima importante na configuração de um processo mais democrático de construção curricular.

Ainda a partir de Goodson (2000, p.73), é importante entendermos as narrativas na compreensão da prática pedagógica como “ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”. Essa seria uma possibilidade de considerarmos também alguns dos elementos da subjetividade docente e talvez incorreremos menos em modelo de currículo prescritivo de formação.

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, P. 251).

Há muita produção no Brasil em torno da formação docente, mas consideramos pertinente investir mais na produção que articule uma análise do discurso político dessa formação aos arranjos curriculares que tentam se estabelecer como naturais, verdadeiros e, até, insatisfatórios no contexto da prática. O dilema que vivemos em torno da formação docente no Brasil, especialmente pós-processo de redemocratização do Brasil, (re)colocam algumas hegemonias discursivas em torno da profissionalização, apostando nessa possibilidade de enfrentamento dos problemas educacionais a partir da lógica de desempenho e formação para produção.

Preferimos analisar o contexto de formação docente a partir dos aportes teóricos que apostam em uma perspectiva política de negociação e articulação de novas hegemonias (LACLAU, 1996). Ao mesmo tempo apreciá-la na perspectiva de Macedo e Dias (2009), Lopes (2005, 2008), a fim de que compreendamos as demandas discursivas em torno da formação a partir da constituição de comunidades epistêmicas que influenciam a definição desses textos políticos curriculares. Apostamos ainda em recursos e sistemáticas de pesquisas etnometodológicas, como as desenvolvidas por Macedo (2011, 2013), bem como formas de narrativa ensejadas por Goodson (2000, 2007), como procedimentos interessantes para verificar que são multiformes, polifônicos e políticos os discursos que recontextualizam o fazer docente.

Na direção de Dias e Macedo (2009, p.80), reconhecemos que a dinâmica de produção de políticas curriculares implica no reconhecimento das representações dessas políticas, expressas em textos legais e proposições curriculares, como “precárias, marcadas por ambivalências e contradições aparentes, decorrentes das negociações entre diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores”.

As análises desenvolvidas por Dias e Macedo (2009) em torno dos espaços considerados importantes no processo de (re)configuração da docência, como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Confrontamos tais textos com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2001, 2002) e as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia – DCP (Brasil, 2005, 2006), que serviram de base para verificarmos como os discursos se interpenetram na produção de políticas curriculares. A “prática” foi eleita como signifi- cante central para a formação de professores.

Discursos em torno da “prática” encaminham-se em direções diferenciadas. Ora se fala que a formação docente é mais teórica do que prática, ora a prática assume uma centralidade como próprio processo significativo de formação no chão da escola. Esses discursos precisam ser analisados em sua hibridade no momento em que são recontextualizados, para que não adentremos em uma proposta verticalizada de ação política. Essa análise permite que, como foi pontuado acima, enxerguemos possibilidades de novos contornos de disputa política mais subversiva e menos inerte do ser-estar-fazer docente, delineando um percurso mais emancipacionista. Qualquer fixação identitária pode ser empobrecedora desse movimento de formação.

Assim, compreendemos que limitações em torno do entendimento dessa prática podem subjugar, conforme pontua Dias e Macedo (2009), “o quanto as diferenças entre os sentidos de prática permanecem operando na significação do currículo da formação de professores”. Também acreditamos ser possível produzirmos outros significados que possam potencializar os sentidos de ação na prática docente na reconfiguração autoformativa.

As práticas etnográficas e que consideram importantes as narrativas sociais parecem-nos também importantes nesse percurso de pensar um processo de formação emancipacionista. A linguagem assume um papel importante no processo de (re)interpretação das formas de ser/fazer docente. Como afirma Macedo (2013), “o ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o performam”. Um vasto campo de significados complexos, conforme acredita o autor, não pode ser visto como um cenário “estático e estéril”. Pensar a formação docente nessa perspectiva de auto- formação biográfica e de encontro discursivo pode ser uma possibilidade de vislumbrarmos melhor como a política se constitui e é transformada em práticas pedagógicas vivenciadas, mas nem sempre compreendidas.

As possibilidades da narrativa e de encontro docente com o seu próprio discurso, como percurso crítico de pensar a formação docente, são estratégias interessantes para sistematizar uma prática política de currículo e formação de feita emancipacionista.

Nessa incursão reflexiva de pensar a formação docente e os modos de pesquisá-la, é importante reafirmarmos que a formação não pode caracterizar, uniformizar discursivamente um modelo único de currículo e espaço de formação, sob a pena de perder possibilidades de enxergar os processos discursivos

de recontextualização do cotidiano escolar, entendido como espaço articulatório de luta hegemônica em suas múltiplas dimensões. Assim, é com esse entendimento que estamos buscando reinventar nossos caminhos de pesquisa, entendendo poeticamente que o “cálice sempre transborda” e nossas tentativas serão sempre contingentes e passíveis de reinvenção criativa e crítica em busca de experimentarmos e nos deliciarmos com o que ainda não bebemos.

3. POLÍTICAS DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁXIS EMANCIPACIONISTA: o debate indivisível e indecível.

A subtemática Políticas de Currículo, formação e práxis emancipacionista, que trazemos para o debate, não é apresentada de forma fraturada, mas indivisível e indecível. Há sentidos novos que queremos explorar e reinventar quando pensamos na articulação desses significantes. Se, preciso for, faremos transgressões e subversões teóricas. Os sentidos dos significantes que estamos analisando traz a inquietude e a busca por um sentido inédito e circunstancial diante desse contexto que está às voltas, mais uma vez, com a força da racionalidade técnica e de novas tentativas de controle social e ideológico para o campo educacional, em particular, para o campo da política de currículo.

O que fazer, então, para que haja articulação dos pilares nucleadores deste texto? Talvez possamos propor um caminho dentro de uma proposta mais aberta, mais flexível, em que caibam tendências mais pluralistas diante da sombra do pragmatismo reducionista que quer: a) vincular uma política nacional curricular a um corpo de conteúdos determinados e avaliados por agências governamentais; b) promover uma formação docente que instrumentalize e, consequentemente, subverta a práxis emancipacionista nos diferentes espaços educativos, em particular, nas escolas.

Diante dessa tríplice articulação entre Políticas de currículo e formação docente: híbridos discursivos e analogias políticas no contexto do GEPPC, não abandonamos, ainda, um importante pilar da modernidade, qual seja o de buscar uma práxis emancipacionista. Nessa busca, e diante do panorama das discussões nacionais sobre a necessidade de se pensar a Base Nacional Comum (BNC), resgatamos algumas palavras de Apple (1994, pg.77), quando ele nos chama atenção para a necessidade de ficarmos atentos à política curricular nacional, uma vez que, desde os anos 70 na Inglaterra e nos Estados Unidos, esta foi implantada e hoje está consolidada.

Para o citado autor, naquela época, em suas análises sobre o contexto americano, ele afirmava que essa coesão precisava ser muito bem analisada, sobretudo, se “[...] estivermos preocupados com ‘tratamento realmente igual’ – como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes” (APPLE 1994, p.77 grifos do autor).

Acreditamos que um dos caminhos para que a práxis emancipacionista seja objetivada, gradativamente, seja uma inserção ampliada da comunidade de pesquisadores e pesquisadoras nos debates que há muito tempo foram iniciados sobre a BNC, já delineada nas metas do PNE/2014, sobretudo, aquelas metas que promovem o retorno das questões de como o currículo nacional deve

ser encaminhado no Brasil. Inicialmente, é preciso identificarmos as tendências epistêmicas das discussões sobre a BNC e, ainda, percebermos que o Currículo Nacional não é uma proposta nova. Os debates iniciados na Constituição Federativa do Brasil/CFB/88 foram retomados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB/96⁴ deu continuidade a esse debate, legitimando, no seu artigo 26 já revisado, que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A ampliação deste debate é novamente retomada com a elaboração e difusão no cenário educacional brasileiro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs- 1997 a 2000), documentos⁵ vistos como:

... referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

No entanto, a sociedade civil através de suas instâncias representativas inseriu-se no debate de continuidade e ampliação, propondo sugestões e tecendo críticas, inicialmente, ao referido documento de referência. Diante de tantas polêmicas, os profissionais da educação, em sua maioria, não tiveram acesso ao documento dos PCNs e não souberam interpretá-los na sua proposta científico-pedagógica. Tudo isso, sem dúvida, aconteceu não só devido à formação inicial, mas, sobretudo, pela ausência da formação continuada nos diferentes espaços pedagógicos que pudessem problematizar toda a teorização ali proposta.

Em outro momento, nova retomada dos debates sobre o documento referência PCNs, desta feita buscando estratégias didático-pedagógicas que pudessem, com maior clareza, levar os profissionais da educação a assumi-lo como documento referência importante para a melhoria da qualidade da educação

⁴ Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].

LDB: 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 [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102). Atualizada em 8/5/2013. ISBN 978-85-402-0101-9 (e-book).

⁵ Consulta feita no site <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>, do INEP(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). Em 11 de Novembro de 2014.

básica. Assim, são difundidos os Parâmetros em Ação, com a finalidade de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais”⁶.

As políticas educacionais não param por aí, insistem em dar continuidade ao debate sobre a BNC. Para isso, mais uma resolução é promulgada, a resolução 04/2010, que detalha as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Nesse documento os artigos 14 e 15 focam a base nacional comum, fortalecendo, ainda mais, as ideias que já vinham sendo postas desde a CFB/88. Nos Artigos 14 e 15, a seguir descritos, demonstramos a continuidade dos debates, a saber:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

O que podemos observar, ao longo do texto, é que em cada documento que vai sendo promulgado fica claro que o objetivo é legitimar uma BNC. No documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/2010)⁷, voltado para a Educação Básica, os seus objetivos são reafirmados no Art. 2º, itens I, II e III.

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a for-

⁶ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Consulta feita em 12/11/2014.

⁷ <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Diretrizes-Curriculares-Nacionais.pdf>. Consulta feita em 12 de Novembro de 2014.

mação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Em outros documentos, temos, ainda, maior ênfase a programas de governo voltados para a educação. A promulgação da Lei N^o 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE/2014(2014-2024) que se constitui um marco importante para a educação brasileira para a próxima década. O PNE (2014, pg. 09) vem reafirmar também questões da base nacional comum, na meta 7.2, assim descrita:

Estabelecer e implantar, pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (das) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Toda a trajetória até aqui percorrida só vem fortalecer a ideia de BNC. No entanto, indagamos: haveria possibilidades de pensarmos dentro desse processo curricular uma práxis emancipacionista a partir do modelo de currículo que vem sendo gradativamente proposto? Entendemos que a práxis emancipacionista deve promover a conscientização política, a atitude crítica e participativa dos sujeitos nas diversas etapas da educação básica, em particular, através do currículo, aqui significado, na visão de Pereira (2009), como redes de significação discursivas, por acolher discursos plurais que, a partir do movimento de tempo e lugar, vão formando hegemonias as quais, ao entrelaçarem-se em redes, são capazes de produzir novas significações aos debates no campo curricular, sobretudo, respeitando as singularidades de cada contexto. A partir dessa concepção, poderíamos indagar: a autonomia da Base Nacional Comum é mecanismo de conversão e/ou adaptação na articulação curricular?

4. O CONTEXTO DO GEPPC: perspectivas de “ver” as políticas de currículo e de formação docente

O GEPPC, como grupo de estudos no campo de produção de políticas curriculares, vem desenvolvendo análises sistematizadas há mais de uma década. As pesquisas possuem uma articulação direta com a formação docente, por se fazerem sempre a partir das práticas pedagógicas e documentos que compõem o rol discursivo em torno de produção de sentidos nos espaços formais de educação.

As perspectivas de abordagem sobre a temática são diferenciadas, mas incidem com maior acuidade sobre formações discursivas na perspectiva emancipacionista, mediadas por teorias de vertentes plurais que têm como objeto de estudo as políticas de currículo e de formação docente no Brasil. Para além de uma análise delimitada em uma abordagem historiográfica, procuramos articular algumas questões em torno das possibilidades de pensar as políticas de currículo e de formação docente, considerando os discursos que as constituem nos cenários brasileiro e paraibano. Como admitimos em nosso contexto de pesquisas, é criminoso o litígio entre políticas de currículo e formação docente. Por essa razão, apostamos nesse entrelaçamento para constituir algumas respostas para as pesquisas no GEPPC. A poesia paraibana de Braúlio Tavares (1999) pode “dizer” mais sobre esse percurso:

*Eu quero inventar uma coisa, uma coisa viva, uma coisa
que se desprenda de mim e se mova pelo resto do mundo
com pernas que ela terá de crescer de si própria;
e que seja ela uma máquina viva, uma máquina
capaz de decidir e de duvidar, capaz de se enganar e de mentir.
Uma coisa que não existe. Uma coisa pela primeira vez.
Uma máquina bastarda feita de dobradiças e enzimas
e metonímias e quarks e transistores e estames
e plasma e fotogramas e roupas e sopa primordial...
Quero apenas que seja uma coisa minha, uma coisa
que eu inventei numa madrugada enquanto vocês dormiam
e quando a vi recuei, e quando a soube pronta duvidei, (...).*

Nosso diálogo com esses estudos e pesquisas que articulam teorias de currículo com a Teoria do Discurso tem nos permitido pensar com maior dinâmica o currículo, sem cair no relativismo infértil e, ao mesmo tempo, tem fortalecido nossa crítica às interpretações essencialistas e dicotômicas acerca da educação e, em especial, do currículo.

Nesse sentido, queremos destacar algumas experiências que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), vinculado à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O GEPPC vem, ao longo de sua trajetória, desenvolvendo estudos e pesquisas acerca das políticas de currículo, com ênfase no currículo da educação básica ao ensino superior, e dialogando com teorias que têm solidificado os seus estudos e pesquisas. No artigo *CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais* (Albino; Maia; Pereira, 2010), suas autoras afirmam que [...] “Ao longo de sua história, o grupo construiu sua trajetória buscando subsídios em diferentes correntes teórico-metodológicas” (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010, p. 33). Nesse movimento, o grupo tem compreendido que a dinâmica dos fenômenos sociais e, em especial, dos processos educacionais exige a permanente reinterpretção da realidade, e a nossa abertura ao amplo movimento de renovação epistemológica vem ganhando força des-

de o final do século passado. Esse movimento de renovação teórico-metodológica tem fortes implicações nos estudos e pesquisas voltadas para o campo das políticas curriculares:

A partir da metade do século XX, a teoria crítica exerceu uma grande influência nos estudos sobre currículo com os estudos direcionados para uma análise de cunho marxista que procurava demonstrar como o currículo contribuía para reproduzir a ideologia das classes dominantes [...]. Em um momento posterior, as análises do currículo de caráter reprodutivista foram ampliadas para reconhecer a dimensão da ação dos indivíduos dentro das instituições e espaços de concretização das políticas de currículo, priorizando-se o significado subjetivo das experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Conceitos como resistência Giroux, (1986); reconceptualização do currículo Pinar (1975); currículo oficial e oculto Apple, (1995); nova sociologia do currículo Young (1989) adquirem um caráter fundamental em teorias que pressupõem uma capacidade de agência do sujeito que o habilita a ir além da simples reprodução social para assumir uma postura crítica em direção à transformação das políticas curriculares (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010, p. 33).

A inserção do GEPPC nesses debates tem permitido aos seus componentes pensar as políticas de currículo em diferentes perspectivas, respeitando a autonomia intelectual de cada pesquisador, mas sem reduzi-la a abordagens essencialistas que tratam a educação e o currículo como um simples reflexo das ações estatais e das classes dominantes. Sem a intenção de negar a atualidade das contribuições do pensamento moderno e das teorias críticas, o grupo vem ampliando suas abordagens no sentido de não negligenciar outras dimensões do currículo, como a cultura e o papel dos atores coletivos no cotidiano da escola.

A necessidade de superar as oposições binárias, os dualismos esquemáticos e as abordagens reducionistas no trato das políticas curriculares têm permitido a aproximação do GEPPC com o pensamento pós-estruturalista, em especial com a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como é enfatizado nas palavras abaixo:

O posicionamento teórico que elaboramos a partir desses novos referenciais passa primeiramente pelo questionamento da forma como se efetiva a fixação de binarismos com todas as suas previsibilidades, certezas e determinações absolutas em grande parte das abordagens teóricas modernas [...]. De que currículo estamos falando? Estamos falando de um currículo por nós entendido como redes discursivas. Isto significa que o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010, p. 33).

As aproximações com a Teoria do Discurso têm possibilitado, no âmbito do GEPPC, a percepção de que o currículo concebido como redes discursivas de significação, abrindo possibilidades interpretativas que não encontravam terreno fértil nas abordagens circunscritas na órbita da modernidade cartesiana e nem nas teorias críticas.

Dentro dessa perspectiva, no texto *DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO: há as possibilidades de pensá-las como uma hegemonia contingencial?*, Pereira (2010, p. 159-180) analisa as discursividades da emancipação presentes na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa. Esse estudo refuta a concepção de poder centralizada de forma absoluta na figura do Estado e propõe que o projeto emancipatório se realize por meio da pluralidade de emancipações, isto é, a emancipação “[...] poderá encontrar inúmeras outras possibilidades de realização, porque ela própria tem que se constituir enquanto poder, o que possibilita que uma pluralidade de poderes realize uma pluralidade de formas de emancipações contingentes e parciais” (PEREIRA, 2010, p. 162).

Portanto, nessa perspectiva, a emancipação não é abandonada, mas sua realização não pode ser alcançada pela tradicional concepção de enfrentamento ao poder onipotente centralizado na figura do Estado. Com base na articulação dos conceitos de significante vazio e cadeia equivalencial (LACLAU, 2011, p.163), a emancipação é pensada com um significante vazio que se realiza no contexto da pluralidade de demandas que, apesar de suas diferenças, aproximam-se em função das cadeias de equivalência. Dito de outra forma:

O que de fato pode contribuir para que o significante vazio emancipação se apresente como uma possibilidade de concretização de emancipações contingentes e parciais, passa pela agregação de cadeias equivalenciais que envolvem outros setores da sociedade para além da classe social. Ainda, quanto mais extensas forem essas cadeias equivalenciais, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição, consequentemente, maiores chances de sucesso das suas causas ou demandas (PEREIRA, 2010, p. 163).

A partir dessa fundamentação, o referido estudo enfatiza que as discursividades sobre o “significante vazio emancipação” apresentam-se na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa com sentidos deslocados e pluralizados. O “significante emancipação” produz sentidos em função de sua relação com outros significantes (liberdade, autonomia, tolerância, solidariedade etc.) e “através de conflitos originados das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos (religiosa, de gênero, sexual, classe, raça/etnia, entre outras)” (PEREIRA, 2010, p. 178).

Desse modo, a análise da proposta curricular da rede municipal de João Pessoa, ancorada na Teoria do Discurso, aponta para a produção de sentidos que nos permitem pensar a emancipação com maior complexidade e acreditar que sua concretização passa por outras possibilidades de emancipação que não estão presas e circunscritas apenas à órbita do poder estatal.

Outro estudo, realizado nos quadros do GEPPC, que articula Teoria do Discurso e políticas de currículo, é a tese de doutoramento *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*, defendida em 2014 por Angélica Maia, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Na referida tese, são analisados os sentidos de cidadania identificados nos discursos de alunos – produzidos a partir de suas vivências curriculares de Sociologia, de docentes de Sociologia e de documentos curriculares para o ensino dessa disciplina (PCN, OCEM e Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba). Segundo a autora:

O valor que atribuo à teoria de Laclau para a minha pesquisa, nesse sentido, refere-se à possibilidade que ela nos oferece de entender o social e a cidadania como categorias eminentemente ambivalentes, sendo que tal ambivalência, longe de constituir-se um eterno obstáculo à constituição da sociedade, é o que permite o seu movimento e recriação contínuos (MAIA, 2014, p. 54).

Nesse caso, a teoria laclauliana coloca-se como contributo para pensarmos a cidadania como categoria alimentada pela ambivalência, isto é, não há possibilidade para sua totalização e fechamento definitivos e, assim, a cidadania é pensada com uma demanda permanentemente recriada, uma eterna construção.

Outro aspecto importante, destacado nesse estudo, diz respeito ao papel do Estado dentro do processo de permanente construção da cidadania. Para a autora, apoiando-se no conceito de democracia radical de Chantal Mouffe:

[...] essa instância também se converte em um espaço de negociação de demandas e de sentidos para a cidadania que ao longo do tempo podem incluir e/ou excluir os interesses de certos grupos e culturas, conforme a configuração das relações de poder. É um Estado onde se busca permanentemente radicalizar a democracia, favorecendo grupos anteriormente excluídos e que pressionam a arena política para terem direitos sociais equivalentes aos demais grupos (MAIA, 2014, p. 54).

Ao ser concebido como espaço de negociação, o Estado deixa de ser tratado como força absoluta e determinante dos sentidos produzidos pelas políticas educacionais e, nesse caso, dos sentidos de cidadania produzidos pelos discursos de alunos, de docentes e de documentos curriculares, no âmbito do ensino de Sociologia.

Cabe aqui destacar que os sentidos produzidos por esses discursos dependem de uma ampla cadeia de negociações que passam pela participação das *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2010), na elaboração dos documentos curriculares, e pelo envolvimento dos atores coletivos no cotidiano da escola.

Essa opção teórico-metodológica exigiu da autora relacionar o significante cidadania a outros significantes, como Direitos Humanos, identificação e multiculturalismo e, seguindo essa trilha, interpretar os sentidos identificados nos discursos de alunos, docentes e documentos curriculares com a necessária abertura epistemológica própria de uma abordagem pós-estruturalista.

Algumas outras pesquisas do GEPPC encaminham-se na perspectiva de abertura epistemológica “pós”, a exemplo das produções de LEITÃO (2015) e BIDÓ (2014), quando analisam as significações das Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado ao Profissional. Elas entendem as relações entre a política e o político, consideradas por Mouffe (2007), como relações contingentes[1], envolvidas por conflitos, por avaliar que o “consenso não é neutro” nem restrito à racionalidade. Observam, ainda, que no âmbito do IFPB são necessárias estratégias que possibilitem espaços-tempo para discussões, estudos, debates e seminários em torno das diversas perspectivas, sejam epistemológicas, políticas ou pedagógicas, isto é, que ultrapassem a abordagem metodológica apresentada nos discursos dos docentes, com ênfase na contextualização e na interdisciplinaridade, com vistas a refletir sobre os valores e os sentidos das Políticas Educacionais e do Currículo no Ensino Médio Integrado ao Profissional. Assim, elas percorrem com suas pesquisas, dispondo de análises sobre os “Antagonismos e Pontos Nodais no Espaço Híbrido Locados”, implícitos nas propostas oficiais e também sobre os que tenham sintonia com a busca do processo de cidadania democrática dos grupos subordinados.

Os pontos nodais fixadores de sentidos nos currículo têm sido o estudo de BARBOSA (2015). A autora compara esses pontos fixadores de sentidos abstraídos dos projetos político-pedagógicos com os discursos dos educadores, observando os antagonismos postos nessa cadeia de articulações que é uma tentativa para contribuir para os avanços nos estudos sobre as Políticas de Currículo e seu processo político de significação no contexto local da Rede municipal de ensino de João Pessoa/PB.

O GEPPC, por ser um grupo que privilegia o “Currículo como Rede de significações discursivas”, que é a propositura de PEREIRA (2014), acolhe outras abordagens de análise científica que não estão restritas e/ou vinculadas à perspectiva de Laclau e Mouffe, mas que atentam para formações discursivas ancoradas a outras filiações do campo curricular.

O trabalho de ARAÚJO (2014) é um estudo que reflete sobre a formação do Pedagogo no campo da literatura infantil, a partir de uma análise dos entre lugares/interstícios (BHABHA, 1998) da política curricular dos Cursos de Pedagogia, no que tange à formação de professores e a sua preparação para o ensino da leitura literária. Ela verifica que os problemas gerados em relação à leitura literária destinada para crianças e jovens, realizadas no contexto educacional, não se atêm apenas ao campo das relações professor-aluno, nem tampouco às metodologias e técnicas empregadas pelos professores na hora da leitura, mas recaem de modo incontestável na própria formação dos professores (ARAÚJO, 2005/2007).

A pesquisa de ALBINO (2015) intentou analisar as significações discursivas no momento de decisão curricular, qual seja o projeto político-pedagógico,

elegendo o significante “autonomia”. Para ela, no contexto institucional da escola, a ação dos professores constitui uma dinâmica identitária que precisa ser visualizada com mais acuidade na relação com o Estado, com isso, a voz docente foi evidenciada sem perder de vista a configuração das políticas nacionais e globais que endossam a autonomia como fundamento para construção de uma escola democrática. A pesquisadora estabeleceu, ainda, diálogos com autores do campo do Currículo que tentam ressignificar as teorias críticas para dar continuidade a um projeto emancipatório, a exemplo de GOODSON (2008) e POPKEWITZ (2003,2008). Na articulação das políticas com o campo do Currículo, ela utilizou algumas análises de DALE (2004, 2009), para entender melhor os padrões de governação educacional e as possíveis formas de desresponsabilização do Estado. Por fim, como opção metodológica, optou por trabalhar com a ACD - Análise Crítica do Discurso, do linguista britânico FAIRCLOUGH (2001).

Assim, pela breve apresentação dos estudos desenvolvidos no GEPPC, percebemos que há indissociabilidade entre os estudos que analisam as políticas de currículo no campo educacional e a formação docente. A figura do professor não é uma abstração no processo de decisão política, mas define, contorna e ressignifica o currículo posto em todas as instâncias de produção do conhecimento.

5. REFLEXÕES PROVISÓRIAS E ABERTAS ÀS NOVAS SIGNIFICAÇÕES

Não buscamos respostas únicas, apenas reconhecemos as políticas curriculares e a formação docente nesse universo de identidades múltiplas e de diferenças negadas. Nesse contexto que esses temas discursivos inserem-se, toda e qualquer política será sempre redesenhada, refeita, rejeitada e relida. Intentamos essa releitura e identificamos como nossa, mas sem a pretensão absoluta de crer que o olhar da Paraíba é o melhor jeito de ver como as políticas de currículo e de formação docente desvelam-se. Para nós, é mais um jeito nosso, tecido no nosso contexto, mas que incorpora influências diversas.

No que se refere à tessitura das políticas de currículo, inúmeros pesquisadores(as) a veem de um jeito. Todavia, nossa intenção foi dar ênfase à forma de ver e analisar que as(os) pesquisadoras(es) do GEPPC vêm desenvolvendo em suas pesquisas. O diálogo até aqui tecido demonstra que os significantes em análise ‘Políticas de Currículo e Formação Docente’ não são pensados como fraturas de um processo de formação humana. Defendemos a sua indivisibilidade, assumindo uma postura de intervenção ética e política, como muito bem sugere Apple (2006). Isso significa colocarmo-nos a favor de uma política nacional curricular que norteie a educação brasileira, mas não se feche em si mesma, ou seja, considere a pluralidade de contextos e, em particular, as (im)possibilidades de compor hegemonicamente uma política nacional de currículo.

Acreditamos que o inédito na construção de uma política nacional de currículo vem da reinterpretação e da reinvenção do formador diante da diversidade cultural que o Brasil apresenta, conforme grifos assinalados por nós, ao

longo do texto, quando particularizamos aspectos bastante singulares da produção do GEPPC.

Respeitarmos o diverso do norte, do sul, do sudeste, centro-oeste e nordeste não significa rompermos com a política do conhecimento oficial, mas, a partir dela, tentar promovermos vínculos a partir das necessidades e expectativas subjetivas e objetivas dos sujeitos que se inserem nas diferentes matizes formadoras da sociedade brasileira.

Referências

- ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política: Uma análise da prática discursiva docente**. 141f. Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **A Recepção da Leitura Literária: Uma Experiência com Livros da Coleção Literatura em Minha Casa**. Dissertação de mestrado. UFCG/Centro de Humanidades. Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande, 2007.
- _____. **Ensinar X Criar o gosto pela leitura literária: O papel da literatura infantil na escola**. Monografia de Especialização. UFCG/Centro de Humanidade. Departamento de Educação, Campina Grande, 2004.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Literatura Infantil e Currículo** – repensando a formação de Pedagogos. Revista Espaço do Currículo. UFPB, Vol. 5, N. 1, 2012. p. 117-129
- ALMEIDA, Gabriela Maria Farias Falcão de. **O contexto atual dos protestos no Brasil e o pluralismo democrático**. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.28, n. 1, p. 33-52, jan./jun., 2013 (Dossiê Temático). Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinícius Figueira. – Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Perspectivas críticas: como pensamos sobre os movimentos contra hegemônicos e como participamos deles?** IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; LIMA, Idelsuite de Sousa. Currículo e políticas educacionais em debate. Campinas, SP. Editora.
- Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: 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 [recurso eletrônico]. – 8. Edição. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102). Atualizada em 8/5/2013. ISBN 978-85-402-0101-9 (e-book).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Consulta feita no site: <http://portal.mec.gov.br> em 28\01\2009. Alínea, 2012.
- BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. OS SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em educação em maio/2015.
- BAUMAN, Zigmunt. **MODERNIDADE LÍQUIDA**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- _____. **MODERNIDADE E AMBIVALÊNCIA**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.
- GATTI. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.
- _____. NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- _____. BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- _____. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2000.
- _____. **Currículo, narrativa e o futuro social**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.
- LOPES, Alice Casimiro. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem fronteiras. V. 5, n.2, p. 50-64, jul./dez., 2005. www.curriculosemfronteiras.org
- _____. **Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia**. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EdIPUC-RS, v. 1, p. 59-78, 2008.
- LACLAU, Ernesto. **PODER E REPRESENTAÇÃO**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura. Em 07\dezembro\1996a- (87-28). Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife\PE. Em: [http:// bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau](http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau).
- _____. **EMANCIPACIÓN Y DIFERENCIA**. Buenos Aires: Ariel, 1996b.
- MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 16 pgs., 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- _____. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Desenhos curriculares dos projetos políticos pedagógicos: uma contribuição da pedagogia freireana aos cursos de licenciatura**. João Pessoa, fev. 2012.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Políticas educacionais e globalização: tensões entre os processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985 – 2006. In **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº.1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>.
- SACRISTAN, J. Gimeno. El alumno como invención. Madrid: Morata, 2003

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos.** Revista E-curriculum, São Paulo, vol.7, nº3, dezembro 2011.

_____. **Política, Proposta e Práticas Curriculares Municipais:** campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.125-142, Set/Dez 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TAVARES, Maria da Conceição. **A Era das Distopias.** Disponível em: Disponível em: < <http://www.insightinteligencia.com.br/64/PDFs/pdf1.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

TAVARES, Braulio. O Homem artificial. Poemas. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. 67 pgs. ISBN 85-7388-059-7.

INTERROGANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rita de Cássia Frangella⁸

Maria Luiza Sússekind⁹

RESUMO

Com base em pesquisas e discussões do campo, a serem aqui apresentadas para debate, pesquisadores da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) questionam a tese de que definir uma Base Nacional Comum para o Currículo da Educação Básica levará a um maior equilíbrio e a mais qualidade na oferta educacional nos países. Assim, discutimos primeiramente a ideia de uma base comum nacional, recuperando a trajetória de discussão em torno da questão, que retoma a sua defesa pelo movimento de educadores como princípio formativo, discutindo os deslizamentos na significação da ideia de base, que hoje se revestem de um sentido de centralização curricular. A partir daí, numa análise a partir do documento “Pátria Educadora”, discute-se o desenho da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações/relações com políticas curriculares para a formação de professores, pensando a articulação entre formação de professores e política curricular, argumentando que se constituem na ambivalência discursiva que torna o político possível. Arguiu-se também acerca das “im-possibilidades” de um documento curricular, como a base comum, chamando atenção, para três aspectos: a crença demasiada na educação como arma de transformação social; alguns entendimentos de currículo que perpassam os debates sobre a BNCC; e, o risco da “demonização dos professores” - uma das péssimas consequências das políticas de unificação e testagem curricular recentes nos Estados Unidos, para o que chamou atenção William F. Pinar.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Formação de professores. Base Nacional Comum Curricular.

⁸ (PROPEd/UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro; GRPESq Currículo, formação e educação em direitos humanos - GCEDH, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: rcfrangella@gmail.com. Secretária Geral da Associação Brasileira de Currículo)

⁹ (PPGEdu/UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Líder do GPPF/Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores. Rio de Janeiro/RJ, Brasil, e-mail: luli551@hotmail.com. Vice-coordenadora do GT Currículo da Anped).

ENTRE REPETIÇÕES E NOVIDADES: POLÍTICAS DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDEIA DE UMA BASE COMUM NACIONAL

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)¹⁰

Quanto a repetições do que foi dito, o núcleo lógico da coisa, como tantas vezes enfatizei, é que não há incompatibilidade entre repetição e a novidade. Falando de modo alusivo e elíptico, uma diferença sempre faz com que a repetição se desvie. Chamo isso de iterabilidade, o surgimento do outro (itara) na reiteração. O singular sempre inaugura, ele chega mesmo, de modo imprevisível, como o “chegante” mesmo, por meio da repetição. (Derrida, 2004, p.331)

A compreensão das recentes reformas para a formação de professores no Brasil – que abrangem entre outras ações, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia e a Formação de professores – exige que alarguemos a moldura sob a qual são vistas, incluindo nesse quadro as instâncias de debates e formulação de sentidos para a problemática da formação docente, esfera onde se disputa uma hegemonia discursiva que busca se consolidar nas políticas propostas.

Sendo assim, coloco nesse momento em destaque a problematização em torno de uma temática que tem mobilizado as discussões acerca das políticas educacionais, em especial, aqueles o fazem a partir do campo do currículo: a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular como estratégia política para o alcance da tão desejada qualidade em educação e democratização da mesma, no contexto de uma Pátria Educadora.

Sob essa marca/meta tem se delineado uma série de políticas para a educação que, visando assegurar direitos comuns a todos, suscita questionamentos do sentido desse comum. Que significação isso ganha nas políticas atrelada a ideia de qualidade? De forma dialógica e impacta políticas de formação de professores?

Esses questionamentos são tensionados nesse espaço de reflexão a partir da discussão acerca de políticas para a formação de professores e instituição de políticas curriculares para a formação e também pela ambivalência dessa configuração – o que me permite alinhar um primeiro argumento a ser discutido e defendido: não se trata de observar políticas de formação e suas relações com políticas curriculares para Educação Básica, num alinhamento que os coloca numa relação de causa-efeito. Trata-se de um processo complexo que ao propor políticas curriculares essas são ao mesmo tempo políticas de formação, ou no movimento reverso, as políticas de formação são também instituintes de políti-

¹⁰Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ; Procientista UERJ/FAPERJ. Coordena pesquisas sobre políticas curriculares para a formação de professores e anos iniciais da Educação Básica. Pesquisa conta com apoio da FAPERJ.

cas curriculares, num imbricamento/duplicidade que nos impele a interrogá-los no espaço fronteiro de produção política.

Outra questão em torno da qual busco problematizar/argumentar se apresenta a partir do diálogo com questão que já foi tão central na discussão acerca da formação de professores: a base comum. Hoje a tratamos como *novidade novidadeira* – em torno das discussões acerca da base nacional comum curricular (BNCC), se organizam debates em que se defendem diferentes posições e onde problematizamos a ideia de base comum.

Contudo, é preciso lembrar: a base comum já esteve em pauta! Ainda que não unânime, constituísse discurso hegemônico que se espraiou e balizou experiências e propostas para a formação de professores. Hoje a formação de professores e as diretrizes postas a ela ao longo das últimas décadas carregam os rastros dessa ideia... A base comum marcou-se como ponto mobilizador na defesa dos profissionais da educação, na possibilidade de, num contexto de redemocratização da sociedade brasileira, ser um discurso articulador crítico que ensejava outras perspectivas para a formação de professores e para o ser professor.

Então, de que base falamos hoje? Repetição do mesmo? Aprendi com o poeta Manoel de Barros algumas questões acerca de “Uma didática da invenção”: 1 – “*Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia [...] 2- Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*”.

Assim, repito a ideia de uma base comum. Retomo, repito e retomo para observar suas desinvenções, no caso, a partir de uma perspectiva discursiva em diálogo com autores como Bhabha, Laclau e Derrida, observar deslocamentos e significações que dotam de sentido e articulam discursivamente uma ideia de comum posta em análise no curso dos debates sobre a base curricular nacional, ou seja, desinvenções que põem à disposição de ser outra base.

A base comum nacional – Mais que um professor, um educador!!!!

Em estudos anteriores (Frangella 2006), dediquei-me a discutir a formação de professores no Brasil na década de 1980/90, dando destaque ao papel da ANFOPE como esfera de negociação em torno dos sentidos para a formação docente, destacando o que é a bandeira do movimento dos profissionais da educação que a entidade congrega: a defesa por uma base comum nacional, centrada na docência, o que infere sentidos para a definição de uma identidade docente superando uma formação fragmentada, em que a divisão do trabalho na escola se dava com a formação dos especialistas, definidos nas habilitações em supervisão, orientação, administração escolar e que tinham sua formação assentada numa perspectiva de definição de perfis profissionais. Interessava-me especialmente discutir processos de produção curricular para a formação de professores naquilo que representa um marco – a assunção da Pedagogia como um curso de licenciatura de formação de professores para a educação básica, marcados fortemente por uma projeção de identidade profissional.

Mergulhada nesses estudos, a própria constituição da ANFOPE é especialmente importante como estratégia política-discursiva – movimento que nasce não como associação, mas como fruto de mobilizações frente a proposições de reforma curricular numa contexto de redemocratização e que pleiteiam possibilidade de participar dessa formulação.

Assim, nesse momento centralizo meu foco nas proposições da ANFOPE, tendo em vista que O Movimento Nacional de Educadores se consolidou e se unificou por ocasião do V Encontro Nacional, com a criação da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – a ANFOPE, em 1990, gerando uma concepção de base comum nacional para a formação.

O discurso da ANFOPE articula-se em torno de quatro propostas, orientadas pelo princípio de formar o educador no professor (Nonato e Silva, 2002). São elas: a docência como base comum da formação do educador; o desdobramento da base comum em três dimensões: epistemológica, política e profissional; a dos eixos curriculares organizados a partir de conceitos centrais; a valorização de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores.

Esse ideário se estabelece num campo de luta em torno da afirmação-contestação da identidade docente e da identidade do curso de Pedagogia. Esse é um ponto de discussão que não é consensual e desperta discussões no âmbito da própria Associação e entre os pares acadêmicos em outros contextos.

Freitas (2002) afirma que a década de 1980 representou um marco de reação ao pensamento tecnicista das décadas anteriores, a partir da luta e da defesa de concepções emancipatórias sobre a formação do professor, superando as dicotomias entre professor e especialista, Pedagogia e licenciaturas, tendo como foco a formação do **educador** (grifo da autora).

A base dessa concepção está na idéia de evidenciar as relações entre a organização da sociedade, objetivo da educação, e organização do trabalho pedagógico. Defende-se uma formação ampliada que contextualize o trabalho pedagógico do professor na instituição social que é a escola e suas relações com a sociedade. Essa concepção se opõe à organização do curso de Pedagogia até então, que formava especialistas em educação, numa fragmentação do trabalho na escola, delimitando quem faz e quem pensa a escola. Na idéia de formação ampla reside o núcleo do que se defende como base comum nacional.

Em busca dessas definições, a questão da base comum nacional é amplamente discutida no movimento, sendo tratada pela primeira vez no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, formulada como um dos princípios para a reorganização do curso de formação. O documento do encontro define assim os princípios:

- H) A liberdade acadêmica e científica exige:
- * poder de cada IES executar seu projeto educativo, definido através de seus órgãos colegiados. Este projeto deverá responder às necessidades da maioria da população em cada região do país;
 - * liberdade para definir os currículos de seus cursos;
 - * liberdade para realização de experiências pedagógicas e para definir a dinâmica do projeto educativo;
 - * liberdade para decidir sobre os temas prioritários de pesquisa, garantindo o Estado o financiamento da pesquisa em educação.
- I) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional (...).

L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

M) O educador, como profissional, é aquele que:

* domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético-político com os interesses da maioria da população brasileira;

* é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

N) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro. (I Encontro Nacional, 1983).

Em outro encontro, após a retomada da história dos debates, a base comum é assim apresentada:

- a) A base comum nacional tem sua ancoragem principal em uma concepção de educador sócio-histórica, na forma definida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.
- b) A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteados por tais eixos curriculares.
- c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si: I. Relação educação-sociedade; II. Conteúdo, método e material didático; III. Escola e os profissionais do ensino; IV. Relação teoria-prática pedagógica. A proposição destes eixos não deve ser entendida como algo acabado, devendo ser possível a colocação de novos eixos. Também é necessário que se especifique os que foram apresentados.
- d) A base comum nacional não deve ser confundida com currículo mínimo ou como elenco de disciplinas.
- e) A base comum nacional será articulada com a realidade regional e local.
- f) A viabilização da base comum nacional na forma de eixos curriculares implica rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo.

- g) É preciso avançar na proposição de mecanismos de definição e articulação da base comum nacional (IV Encontro Nacional, 1989).

A proposição feita trazia em si o embate às propostas do CFE, quando afirma que o aprofundamento da questão não pretende estabelecer um currículo mínimo nem um elenco de disciplinas, e a atenção dada à sua elaboração – que contou com a participação de pesquisadores na área de currículo convidados a debater no III Encontro Nacional, em 1988 (Brzezinski, 2004) – sugere que a preocupação com a definição dessa base está assentada na preocupação com a definição do ser educador, com a definição de um corpo de conhecimentos específicos que identifique os sujeitos desse processo. Brzezinski (2004, p. 180), ao dissertar sobre o assunto, escreve:

sob o ponto de vista político, [a base comum nacional] representa um instrumento de luta, porquanto se centra na formação do professor que, consciente de sua profissão, mobiliza-se para o reconhecimento da categoria e exige que o Estado (como maior agência contratante) estabeleça padrões adequados de valorização social e econômica da profissão.

As proposições feitas e a ênfase na formação de um professor que compreenda o fenômeno educacional em sua complexidade e relações se fazem tendo em vista o exercício do magistério em novas bases. Detenho-me em um aspecto que considero também importante: o significado/sentido das palavras.

Como produtores, estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetadas de processos sociais e culturais mais amplos (Fairclough, 2002, p. 230).

Considerando que os significados/sentidos não são dados de uma vez por todas nem são absolutos, o autor argumenta que, quando palavras estão envolvidas em processo de contestação e mudança, seu significado é desestabilizado, instável, provocando mudanças no interior do significado potencial da palavra. Vejo esse processo como de resignificação da palavra, que na plenitude de sua dimensão polissêmica possibilita irromper outros significados que, articulados a outras dimensões, provocam a re-ordenação dos discursos.

Nos diferentes documentos dos encontros notam-se o acento diferenciado e o aparecimento da palavra educador nas discussões sobre a formação.

Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. (...)

h) Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

i) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

j) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação. Estes são alguns princípios centrais do movimento afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates (ANFOPE, VI Encontro Nacional, 1992, p. 8).

A ênfase na figura do educador cria subliminarmente um confronto entre a visão que se defende – de uma formação ampla, voltada para o compromisso com a educação brasileira em momento de reconstrução social – em contraponto à figura do professor formado até então. Assim, marca-se no texto que a defesa pela formação de professores concentra seus esforços na formação de outro professor, projetando características e princípios para a formação que encaminha e contribui para a construção de um *ethos* do profissional da educação.

Os embates apresentados também não significam que as teses defendidas pela ANFOPE, que ganharam força, influenciando mudanças curriculares, sejam expressão de um consenso totalizante; ao contrário também são refutadas por um grupo significativo de educadores que defendem que a Pedagogia pode abranger a docência, mas não pode reduzir-se a tal aspecto, ressaltando que outras funções exercidas pelo pedagogo não necessitam nem têm argumentos teóricos sólidos que justifiquem ter como pré-requisito à docência. Contudo, a ANFOPE busca mostrar-se como expressão de um movimento unificado, evidenciando as intrincadas relações de poder que envolve a consolidação de um discurso hegemônico.

A hegemonia alcançada pelo discurso em torno da base comum nacional centrada na docência pode ser evidenciada no protagonismo de sujeitos que lá e cá – na ANFOPE e em outras esferas, participaram de da formulação das diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, a participação no CNE, adensando a força do movimento, que em âmbito nacional foi assumindo o papel de interlocutor e debatedor de propostas de formação. ANFOPE também reafirmou sua posição:

1. Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso em várias IES, no entendimento de que a docência é a base da formação;
2. Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, indepen-

- dente das determinações existentes no exercício profissional;
3. Esta concepção foi incorporada pelas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolar nos últimos 10 anos, no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional (ANFOPE, X Encontro Nacional, 2000, p. 31).

As DCNs para a Pedagogia (2006) afirmam que:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Resolução CNE/CP 1/2006)

O debate não se localiza apenas no momento da formulação de propostas, mas se estende ao longo da trajetória de debates em torno do tema como, por exemplo, no âmbito da comissão formada pelo MEC para elaboração de elementos orientadores para as diretrizes curriculares para a formação de professores. O que se vê é que ao se discutir uma reforma curricular, interrogar como os discursos que as sustentam são construídos implica compreender o currículo como prática de significação e, portanto, cultural. Os embates entre homogeneidade/diferenciação, local/global se fazem presentes nas tensas disputas em torno de projeto político-cultural.

É importante ressaltar esse movimento de questionamento que se dá observando que discurso das reformas não se cristaliza, as múltiplas leituras que o texto permite fazer, essas leituras abrem possibilidade de outras enunciações, outros discursos, o que revela a condição do currículo como espaço-tempo de significação e luta hegemônica. Como explica Fairclough (2001):

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. (p.128)

O que vai se desenhando na trajetória de construção das reformas curriculares para formação é um discurso que se sustenta a partir da defesa de uma

formação sólida, com uma atuação ampliada nas diferentes esferas do processo educacional. Os textos constituem-se em arena de luta política que se consubstancia nas formulações de propostas curriculares. Assim, as proposições feitas e discutidas encaminham possibilidades de práticas curriculares que desenham o mapa de poderes/relações/saberes produzidos nos embates pela e na formação de professores. Nesse sentido, enfatiza-se ainda mais a problemática da elaboração curricular como central no entendimento das complexas relações entre poder/saber/subjetividades, vendo-as como prática discursiva, de significação.

No que é apresentado até aqui, é possível observar como a idéia de base comum como articulação discursiva, possibilidade de luta por significação num contexto de mudança. Operando a partir da perspectiva de Laclau, é possível observar como a luta para definir o ser professor num contexto de redemocratização se põe como ponto de tensão: busca de outros entendimentos para o ser professor, identificando como o outro/opositor a figura do especialista; o sentido de professor-educador permite a constituição de uma cadeia de equivalência que preenche a docência – aqui entendida como significante vazio que mobiliza essa movimentação discursiva ancorada num coletivo que se reorganiza contingencialmente e disputa espaço político – os profissionais da educação.

Assim, a partir de uma ideia de identidade coletiva que reivindica seu reconhecimento enquanto tal, a ideia de uma base comum ganha força nessa dinâmica política. Ao defender que a base comum é a docência, observa-se como o significante docência articula um discurso em que se mobiliza diferentes sentidos que vão alinhando-se contingencialmente, contextualmente e vão fixando – provisoriamente – a docência como ponto nodal dessa cadeia equivalencial.

Não há um grupo a priori que, nessa leitura, funda esse sentido, mas é a luta política que constitui uma identidade coletiva – aqui, mais que professor, educadores, profissionais da educação. Assim, a docência se associa a idéia de comum, o que articula sujeitos/experiências que não se marcam pela coesão, mas pela dispersão. Esse é o movimento político como explica Laclau (2006):

Esse, na minha perspectiva, é o ponto de partida para a constituição de um “povo”, quer dizer, uma unidade que não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade. (p.22)

E, como ainda explica o autor, conforme a identificação contra que se está lutando passa ser mais difícil, mais complexa é a construção político-discursiva dessa cadeia equivalencial.

Em torno da docência se articulam a defesa pelos profissionais da educação – e a docência lida aqui como significante vazio a medida que passa a representar uma totalidade e para tal se desprende de seus significados precisos e concretos, perdendo sua referência direta.

E, no limite desse esvaziamento, vamos encontrar que o que põe em conjunto toda essa cadeia equivalencial é o nome da

pessoa; quer dizer, algo que tem seu significante, mas não tem um significado preciso, porque se refere a uma extensionalidade muito maior, somente tende a se unificar em torno de um nome (Laclau, 2006, p.25)

E esse é o nome: educador.

E essa ideia na esteira de uma luta hegemônica para significar a docência se desdobra na ideia do comum como projeto de transformação social em meio as expectativas quantos as “possibilidades transformadoras da democracia” (Burity, 2006) num contexto negociado de transição da repressão à democracia.

Dessa forma, no desenho desse novo/outro projeto social, marcadamente transformador, se dá ênfase no comum como inferência a um projeto coletivo democrático. Assim, se a docência é a base comum, esse comum comporta, inicialmente, a liberdade de cada instituição de planejar, de realizar experiências pedagógicas, de deliberar sobre os seus currículos, entre outros. Assim, a ideia de base pode ser lida como princípios compartilhados, marcados por uma perspectiva crítica que denotam outros sentidos. O comum se enfatiza na definição de princípios básicos que qualificariam a docência e, por conseguinte, o educador: uma sólida formação teórica, compromisso social, unidade entre teoria/prática. Paradoxalmente, esses princípios básicos que marcariam o que é comum, ao mesmo tempo em que afirmam a autonomia institucional para a formulação de projetos pedagógicos e o desenvolvimento de experiências curriculares que permitam o conhecimento da realidade da escola, defendem que componentes curriculares de formação pedagógica explicitados na base comum nacional. Lopes (2014, p.128) questiona e chama atenção:

[...] enfoques que, ao defender a importância da construção de identidade coletiva capaz de atuar politicamente por uma mudança social e assim projetar um futuro desejado, racionalizam a política e tentam torná-la um conjunto de regras – jurídicas ou históricas – ou de critérios consensuais que definem de uma vez por todas o centro da decisão mais certa.

Paradoxo que expõe a tensão de uma relação delicada entre democracia e pluralismo, daí a necessária tarefa democrática ser a transformação do antagonismo em agonismo, como defende Mouffe (2003)

Penso ser importante retomar a questão do nome – esse que representa uma totalidade – o educador. Ao se defender que, tendo a docência como base comum se pretende formar mais que o professor, um educador, é perceptível o alinhamento e significação que se dá a docência – o que desestabiliza o signo docência e expõe sua condição de formação discursiva/intervenção hegemônica (Laclau, 2011)¹¹ Na leitura que aqui proponho, na perspectiva discursiva em

¹¹ “As duas características centrais de uma intervenção hegemônica são, nesse sentido: 1) o caráter contingente das articulações hegemônicas; e 2) seu caráter constitutivo, no sentido que elas instituem relações sociais num sentido primário, não dependente de qualquer racionalidade social a priori (p.136-7)

que me ancoro, entendendo que a docência defendida como comum, lugar em que se centra a formação, não o é – ou seja, não é presença, não tem em si um significado transcendente, um fundamento a que se recorre e se mantém, mas se desdobra, borra, desloca em meio ao jogo de significação (Derrida, 2011). Ao chamar atenção para essa dimensão, o faço para explicitar o que me mobiliza na discussão que aqui proponho: o sentido de base comum que, numa dado contexto, foi pela maioria de nós defendido, mote de nossas lutas por democracia e qualidade, por formação que tivesse como horizonte a valorização dos profissionais da educação hoje a ideia de base comum nos impele a um outra luta, não em sua defesa, mas em seu combate – movimento a que muitos de nós nos lançamos, no entendimento de que o comum

A fixação da docência como centro de uma formação e de um projeto social demanda articulações na tentativa de, em meio a luta hegemônica, universalizar tal sentido. Contudo, esse estancamento é provisório – operando a partir de uma perspectiva discursiva – entendemos que a fixação em si não encerra o jogo da significação, uma vez que a totalização é impossível. Então, nesse jogo, em que repetições não são réplicas exatas, mas abrem espaço para diferimento e significação e as novidades não apresentam uma significação particular inédita, mas ensejam também movimentos espectrais, que é preciso retomar a discussão sobre a ideia de base comum, ampliando a interrogação sobre política que fazemos, tal como advoga Lopes (2014):

Defendo que ampliar o entendimento de política como uma luta por significação nos afasta da tentativa vã de nos cremos coesos e seguros do futuro que estamos construindo e nos empodera, assim como também nos torna responsáveis pelos atos de transformação social não só nos executivo, legislativo, nas ruas, se não em todos os contextos sociais. (p. 127)

Outras bases: Nacional, Comum e Curricular - e a docência?

Contemporaneamente, o debate mais uma vez se dá em torno da ideia de base – fundamento para a educação, agora proposta agregando ao comum a ideia do nacional.

Num movimento de (re)iteração da busca por uma horizonte democrático na educação, alinhando democrático a qualidade, o que se propõe é a definição de uma base nacional comum curricular que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, tal como indicado no Plano Nacional de Educação (2014).

Se antes a ideia de base como princípio comum desliza para a defesa de sua normatização, aqui se evidencia, num intrincado jogo de significação, como o democrático se articula com igualdade e aí a “base”, mais que comum, é nacional, numa adjetivação que supervaloriza o comum a todos e aí se desdobra em centralização. Como apontado no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (2015), em que se afirma que :

A tarefa de qualificar o ensino público desdobra-se em três vertentes: a construção de ideário que oriente a transformação pre-

tendida; a definição de elenco de ações que sinalize o caminho e identifique os primeiros passos para trilhá-lo; e a organização de debate que engaje a nação na definição e execução da tarefa. (BRASIL/SAE, 2015, p.3)

Um dos eixos dessa construção nacional é a reorganização do paradigma curricular e dos modos de ensinar e aprender, o que se concretizaria com o estabelecimento das BNCCs e também suas implicações para o que se prevê para a qualificação de diretores e professores. Uma base, que mais que comum, nacional, se faz necessária e obrigatória, não como princípio articulador, mas como marco regulatório.

O currículo como sequência de capacitações: sequência padrão e sequências especiais. O Currículo Nacional deve ser, portanto, organizado como sequência de capacitações, adquiridas e exercitadas em campos variáveis, sob o signo da primazia de aprofundamento sobre abrangência, à medida que o ensino médio avança para seus degraus superiores. (Exemplo interessante de esforço neste sentido é o currículo nacional australiano.) (Brasil/Sae, 2015, p.10-11)

Bhabha (2003,2010) me permite discutir o sentido do nacional ao argumentar acerca da ambivalência da nação como sistema de significação cultural, o sentido de nacional como forma de narração, interroga a ideia de uma nacional fundado numa perspectiva histórica, de autoridade cultural e nos leva a questionar a visão homogênea e horizontal imaginada como comunidade nacional.

A problematização feita pelo autor se desenvolve a partir da argumentação em torno da desestabilização do nacional como homogêneo a partir da compreensão da sua ambivalência – entre o discurso pedagógico e o performático. O pedagógico se funda na autoridade narrativa de uma tradição de uma comunidade imaginada; o performático como estratégia iterativa. Assim, essa ambivalência gera uma cisão na temporalidade continuísta da nação - e não se trata de polarização entre o pedagógico e o performático, mas a possibilidade dessa ambivalência da nação como espaço liminar no interior da própria nação: cindida, uma duplicação interna - a alteridade não é posta em relação com outras nações, mas uma alteridade constitutiva.

Uma alteridade subsumida na proposta apresentada que deixa claro o que se entende como prática curricular e daí, diretamente, as implicações para a formação/atuação docente:

Tanto a sequência curricular padrão como as sequências especiais precisam ser encarnadas em rico repertório de protocolos disponibilizados aos professores. Os protocolos darão exemplos práticos e pormenorizados de como liderar cada aula em cada disciplina. Substituirão o livro didático na imprópria função de servir como guia curricular residual. (Brasil/SAE, 2015, p.11)

Se antes não é clarificada a concepção de currículo que perpassa as proposições feitas, os diferentes extratos destacados permitem inferir o caráter de previsibilidade e preditividade que se atrela à qualificação do ensino – um controle pormenorizado das ações que garantiriam e validariam os resultados, que permitiriam com mais precisão a correção de desvios. Se o ponto de partida é:

Organizar a diversidade para permitir a evolução. Nunca tivemos sistema nacional de ensino. A educação pública no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme: uniforme no conformismo com a mediocridade.

Ao propor organizar sistema nacional de ensino, corremos o risco de nos deixar seduzir pela associação de organização com uniformidade. Resistamos a esta tentação. A imposição de planilha uniforme ao ensino brasileiro seria incompatível com nosso federalismo e com nossas diferenças. E suprimiria o espaço para o experimentalismo.

Nosso objetivo deve ser o de substituir a uniformidade desorganizada pela diversidade organizada. Sem organização não há como aprender com a experiência. Não há como evoluir. (Brasil/SAE, 2015, p.6)

A ideia de organização curricular apresentada incorre sim na homogeneização, com a proposição de protocolos, de definições que deixariam a escola e seus professores no papel de fazer adaptações, ajustes na execução – o que é mencionado com referência as sequências especiais que seriam mais abertas a experimentalismo pedagógico. Não se pode limitar a pensar o espaço da escola e seus professores como só de reação/adequação às políticas; é preciso observá-la como campo de produção curricular negociado e os professores como sujeitos dessa produção. Assim, não é caso de adaptação – que manteria intacto o sentido do proposto; seria forma de fazer apenas. Cabe pensar em diálogo, em assumir que a escola tem mais a fazer que apenas por em ação definições prévias que desencorajam e invisibilizam experiências pedagógicas e curriculares próprias.

Outra questão que se observa na defesa do currículo como sequências e protocolos e justifica a defesa pela proposição se faz tendo em vista que:

Na ausência de currículo nacional, os conteúdos a serem decodificados são os do livro didático: os vícios do enciclopedismo são, por conseguinte, agravados pelo cunho acidental e arbitrário da história dos livros didáticos. (Brasil/SAE, 2015, p.10)

Seria então o currículo a definição de conteúdos?

No próprio documento há trechos que tratam da questão. Além disso, em texto publicado no Jornal O Globo, posterior a divulgação do documento preliminar Pátria Educadora, o ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Roberto Mangabeira Unger, ao tratar dos “Caminhos para o currículo Nacional”, busca responder tal questão: afirma que há consensos (?) sobre que todo alunos tem direito de aprender e que a partir desses consensos há divergências

que busca responder. Destaco as duas primeiras questões formuladas e respondidas no texto citado, por articularem-se mais diretamente com a questão da concepção de currículo interrogada:

- 1- O que deve ter primazia no Currículo: conteúdos ou competências? À medida que se avança e, sobretudo no ensino médio, a distinção se torna vital. Muitos querem substituir a enciclopédia grande pela enciclopédia pequena, enxugando o currículo sem mudar seu método. O foco da educação deve recair em habilidades da mente: competências gerais, como interpretação de texto e raciocínio lógico, e competências específicas a áreas do conhecimento.
- 2- Abrangência ou aprofundamento? É verdade que não se adquirem competências em vazio de conteúdo [...] (Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opinião/caminhos-para-curriculo-nacional-16546782>)

Dessa forma, apesar do acento a questão das competências, há o indicativo de que será dado primazia a questão dos conteúdos, sendo sua indicação clara a base para transformação pretendida. Assim, a ideia do currículo como um conjunto discricionário de conteúdos e competências chama atenção para o caráter regulatório e instrumental da discussão, bem como a redução da problemática educacional, tratada como uma questão apenas de ensino.

Tal discussão, que já fiz em outros momentos (Frangella et al., 2012), retoma o que autores como Biesta (2012), Macedo (2012) chamam atenção: a redução da educação ao ensino, eclipsando uma série de questionamentos que estão para além da ideia de qualificação, que é uma das dimensões do processo educacional e que não pode ser negligenciado, contudo, não pode ser absolutizada sob pena do esvaziamento da própria discussão acerca da educação.

Tal perspectiva se espalha e traz implicações para pensar a formação de professores e as políticas curriculares para a formação. No que tange a essa questão, um dos eixos estruturantes do documento, se diz:

Professores: qualificação. Igualmente necessárias, porém carentes de escala muito maior, são iniciativas de qualificação do professorado. A inauguração de Centros de Formação de Diretores deve ser seguida pelo estabelecimento de Centros de Qualificação Avançada para professores. Tais centros ministrarão cursos intensivos para complementar a formação nos cursos de pedagogia e licenciatura, desenvolver as práticas e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional e discutir as experiências e as inovações do professorado. (Brasil/ SAE, 2015, p.17)

Numa segunda parte do documento, intitulada “Parte II Iniciativas – um elenco de ações em ordem aproximada de implementação (p.22)”, em que se explicitam que ações serão desenvolvidas a partir e em consonância com o que

defendido, cada eixo é apresentado a partir do indicativo das medidas que serão tomadas e no que tange aos professores, diz-se:

A Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação atuará junto com os Centros de Qualificação Avançada, descritos adiante, para estabelecer repertório abrangente e pormenorizado de protocolos que exemplifiquem maneiras de ministrar, em cada aula, os elementos do Currículo Nacional. Tais protocolos estarão amplamente disponíveis aos professores em textos e em aulas-demonstração. O objetivo será ajudar o professorado a implementar o novo currículo e o paradigma pedagógico. O livro didático deixará de ser o guia. (p.25-26)

O livro didático deixará de ser o guia – o passará a ser a base nacional que deverá ser implementada. Ponho em destaque a ideia de implementação que denota um sentido de currículo que polariza política e prática, prescrito e vivido e dicotomiza as diferentes instâncias de produção, reduzindo sua feitura por um grupo determinado que não os professores – a esses caberia o trabalho de implementação, aplicação segundo modelos propostos e validados a priori. Se não se diz claramente, é possível inferir a partir da perspectiva curricular que se delineia nas proposições que a formação de professores e as políticas curriculares para ela se baseariam na difusão de modelos de bom ensino, de adequação com ênfase na didática vista como modo de ensinar determinado conteúdo. Penso ser impossível expressar um “modelo” de bom levando em conta que a produção curricular negociar com sua realidade, com os sujeitos que compõe a comunidade educativa em que se insere. Não há um bom absoluto – cada contexto precisa construir respostas às demandas que o interpela, o que implica que a reflexão sobre o como se faz necessária acompanhar de outras dimensões esmaecidas na centralidade do conteúdo – e aqui ênfase – refiro-me a conteúdo, pois dado ao estreitamento da discussão acho que não se trata de discutir conhecimento – esse também é reduzido nessa proposição.

E aí penso ser importante chamar atenção uma ideia que se apresenta claramente – a da formação de professores como instituinte de políticas curriculares. Claramente se diz: a formação, por meio da apreciação/incorporação dos modelos oferecidos, se encarregará de implementar o currículo.

Isso permite pensar a articulação entre formação de professores e política curricular, o que tenho discutido argumentando que se constituem na ambivalência discursiva que torna o político possível (Frangella, 2014). Ou seja, não há uma anterioridade das políticas curriculares em relação a formação, ao contrário, penso-a como esfera instituinte das políticas curriculares, numa constituição mútua, tal como temos visto com as ações do Pacto Nacional para a alfabetização na Idade certa (2012) que, prioritariamente, focaliza a formação continuada de professores, mas vejo o PNAIC como arena de produção curricular. Se o PNAIC é indício do que a de vir: uma formação em que se dá centralidade a organização e planejamento do conhecimento, na primazia do ensino, também pode a possibilidade de criação de um espaço de mediação das tensões emanadas no dia a dia da escola, dada a forma como o PNAIC se desenvolve, com

acompanhamento das ações cotidianas e discussão, com relatos de experiências do que é desenvolvido pelas professoras na escola, a partir das dinâmicas propostas na formação - pois ainda que se preveja que se trata de adaptação, repetição, com Bhabha (2003), penso a partir da ideia de iteração - repetição que não mantém o mesmo, mas o insere num outro processo, resignifica, abalando as tentativas de fixação ao reinscrever esse movimento de forma ambivalente, na tensão entre o pedagógico e o performático. Penso que isso configura uma entre-tempo liminar que abre possibilidades do fortalecimento das ações coletivas, num movimento agonístico.

De base em base...

Se a ideia de base não é nova, o que observamos é um deslocamento de significação que implica que o entendimento da ideia de base de princípio articulador à fundamento. Não se trata também de uma polarização infrutífera que constitui uma relação binária de oposição - nem negação absoluta de toda e qualquer diretriz e nem absolutização da produção da escola, nem isto ou aquilo, mas processo de negociação - sempre conflituoso e ambíguo - movimentos que articulam o "aqui" e o "lá", concomitantemente. O desafio que se põe de trabalhar numa zona instável, na fronteira dessas esferas, exige um trabalho de reinvenção autoral que está para além da ideia de adaptação.

Penso que uma das questões que se põe em cheque é que a diferença é vista como negatividade a ser suprimida sob a ideia do nacional e aí nossa defesa por uma produção/formação que se dê como processo democrático de negociação: articulando diferenças, não vista como problema a ser eliminado, mas como possibilidade de produção de outros sentidos no debate de ideias, construindo formas coletivas de deliberar sobre a dinâmica de projetos educativos - e aí ênfase o plural, não para caracterizar a multiplicidade em termos quantitativos, mas a diferença como decisão contingencial/contextual e daí impossível de ser homogeneizada - considerando o diálogo com disposições gerais e com as demandas locais, sabendo que essa não é uma tensão que será resolvida de uma vez por todas - é ela que põe em movimento o processo educacional como tarefa inacabada.

Referências

- ANFOPE. *I Encontro Nacional -Documento Final*. Belo Horizonte, nov/83. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004
- _____. *IV Encontro Nacional -Documento Final*. Belo Horizonte, Jul/89 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004
- _____. *I Encontro Nacional -Documento Final*. Belo Horizonte, Jul/92 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004
- _____. *VII Encontro Nacional -Documento Final*. Belo Horizonte. 1996. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004
- _____. *IX Encontro Nacional -Documento Final*. Campinas. 1998 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004

- _____. X Encontro Nacional -Documento Final, 2000 Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 4 de agosto de 2004
- BALL, Stephen. *Education reform – a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University Press, 1997
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. São Paulo: FCC - *Cadernos de Pesquisa*. vol.42 no.147, dez/ 2012
- BHABHA, H. *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003
- _____. (compilador) *Nación y Narración – entre la ilusión de una identidade y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BRASIL/MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa Brasília : MEC, SEB, 2012
- BRASIL/SAE. *Pátria educadora:a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015.
- BRZENZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de Professores*. Campinas: Papirus, 5ª. Ed, 2004
- BURITY, J. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. IN: . IN: AMARAL, Jr, Aécio e BURITY, Joanildo. *Inclusão Social, Identidade e diferença. Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. São Paulo: Annablume, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- _____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2002.
- FRANGELLA, R. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores-educação infantil. Identidades em (dês)construção (?)*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- _____. *Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: produções sob rasura*. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. UECE, 2014.
- _____, RAMOS, Aura; BARREIROS, Débora. *Ensino e Educação: nem um nem outro – indagações do/no entrelugar*. Texto apresentado na sessão Trabalho encomendado do GT Currículo/Anped, 2012.
- FREITAS, Helena. *Formação de professores no Brasil:10 anos de embate entre projetos de formação*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set/2002.
- LACLAU, Ernesto. *Inclusão, exclusão e a construção de identidades*. IN: AMARAL, Jr, Aécio e BURITY, Joanildo. *Inclusão Social, Identidade e diferença. Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, Alice. *NO habrá paz en la política*. IN: Tucumán: Universidad de San Pablo/Fundación Casa del Pueblo. *Debates y Combates*. No. 6, mayo, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. São Paulo: FCC. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147. set/ dez 2012
- MOUFFE, C. *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- NONATO, Antonia Ferreira & SILVA, Eleuza de Melo.(2002) *Movimento de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão*. IN: BRZENZINSKI, Iria (org.) *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Editora Plano, 2002.

BNCC: CRENÇA, CIÊNCIA E DEMONIZAÇÃO

Maria Luiza Sússekind¹²

INTRODUÇÃO

Ao questionar a apresentação das políticas de unificação curricular como solução para a, tão comentada, *crise da educação* tenho chamado atenção para as “im-possibilidades” (SÜSSEKIND, 2014b) de um documento curricular, como a base comum, por percebê-lo como um equívoco epistemológico. Aquilo que seria o resultado dessas muitas reuniões de construção de uma base comum é, nesse sentido, apenas um deslocamento (SANTOS, 2004; 2010) das linhas abissais que separam os conhecimentos válidos, úteis, importantes, comuns (“Comuns para quem?”, pergunta Todd Price, 2014) dos não-válidos. A valorização de certos conhecimentos em detrimento de outros (des-valorizados) é entendida por mim com base em Santos (2010) com empecilho à prática cotidiana de *justiça cognitiva*, condição *sine qua non* para justiça social (SANTOS, 2010) e princípio epistemológico amparador da educação para diversidade, conforme inspirou a LDB (Lei 9494/96).

Neste artigo, a crítica à BNCC desdobra-se teoricamente a partir de três aspectos: a crença demasiada no potencial da ciência (VILLAÇA, 2015; SANTOS, 2001, 2004, 2010) e, particularmente, na educação como arma de transformação social, conforme assinala Paraskeva (2011); alguns entendimentos de currículo que perpassam os debates sobre a BNCC; e, o risco da “demonização dos professores” - uma das péssimas consequências das políticas de unificação e testagem curricular recentes nos Estados Unidos, para o que chamou atenção William F. Pinar (2012).

DESENVOLVIMENTO

Embora possa parecer interessante divulgar¹³ pesquisas que reforcem a ideia de que “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo¹⁴”, argumento que os planejadores de educação e os debates acadêmicos, ou não, sobre políticas de currículo devem lidar com o fato de que a ideia em questão habita o campo da crença e não da evidência. Tem-se mostrado demasiada a credibilidade na capacidade de o conhecimento científico

12 (PPGEdu/UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores. Rio de Janeiro/RJ, Brasil, e-mail: lu-li551@hotmail.com).

¹³ <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>

¹⁴ MANDELA, N. Lighting your way to a better future. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. 16th July 2003.

resolver os problemas da sociedade, como argumentam, por exemplo João Paraskeva, Nilda Alves, Murilo Vilaça e Boaventura Santos.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (SANTOS, 1987, p. 52)

Alimentando-se de e nutrindo este valor, esta crença, fortaleceu o argumento de que a educação, de base científica, seria uma ferramenta efetiva de mudança social. Tanto pensamentos mais à esquerda, quando arautos capitalistas defenderam a ideia de que a educação poderia “revolucionar”, “modelar” e “melhorar” a sociedade e, certamente, “forjar” cidadãos-trabalhadores (PARASKEVA, 2011, p. 53). Este argumento assumiu um papel de dominância, embora nunca uníssona, mas como demonstra claramente o autor, a ideia do “currículo como arma” é uma ideia que relega todas as outras noções de currículo a um papel menos importante. No contexto do início do século XX, o principal investimento foi nos currículos de formação profissional, imediatamente criticados por John Dewey. Percebendo o interesse do mercado nos programas escolares sustentou que o currículo direcionado apenas para a eficiência técnica tornava a educação “um instrumento de perpetuação inalterando a ordem da sociedade existente, em vez de funcionar como um meio de sua transformação” (PARASKEVA, 2011, pp. 48, 119-122). Mais tarde, Dewey seria criticado no mesmo sentido de homogeneização e prescrição, por creditar às escolas públicas americanas o papel de laboratórios de democracia (PINAR, 2008).

Então, se “não pode haver dúvida de que o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quando nosso conhecimento dele” (HOBSBAWM, 1994, p. 510), também é preciso admitir que o poder da ciência foi alicerçado na construção da ideia de superioridade de seus saberes (HOBSBAWM, 1994, p. 510), na abissalidade e epistemicídios (SANTOS, 1987; 2004), e na valorização dos especialistas e seus sistemas simbólicos (BOURDIEU, 2003). Estudando o absurdo desenvolvimento do campo científico durante o século XX, Hobsbawm dá relevo ao crescimento da “classe” dos cientistas mas também à crescente aplicabilidade prática (e mercadológica) de suas descobertas. E, assim, também, o historiador sublinha a associação entre as algumas áreas de pesquisa, governos e os interesses de seus investidores (HOBSBAWM, 1994, p. 513). Por isso, pode-se dizer que o “desenvolvimento científico, sobretudo nas últimas décadas, tem reforçado e ampliado a secular credibilidade depositada nas ciências bem como o poder delas sobre as pessoas” (VILAÇA, 2015, p. 247). Considerando o importante vínculo entre os produtos científicos e a reprodução social e cultural, Bourdieu afirma que, da “nebulosa neoliberal, no lugar de Deus” residem a ciência e seu “verniz de vocabulário técnico. Essa cadeia muito

poderosa exerce um efeito de autoridade.” (1998, p. 73, 74). Consequentemente, é compreensível quando

especialistas são convidados a opinar sobre praticamente tudo, revelando a confiança humana nos potenciais científicos (por exemplo, de explicação, predição e solução). Inobstante, além de seus limites epistemológicos, que já são um convite à criticidade e precaução, há importantes dilemas normativos atinentes à prática científica” (VILAÇA, 2015, p. 247).

Ou seja, embora haja limites de ordem epistemológica para que a ciência solucione *todos* problemas da sociedade, a autoridade (HOBBSAWM, 1994, p. 511) creditada aos *especialistas* é indelével. Mas, quem são os especialistas?

Na onda dos debates sobre a reforma curricular da BNCC, no que toca ao poder creditado à ciência e à técnica, foi possível ler o curioso comentário: “queremos trazer a ciência para educação. (...) A educação trabalha com achismos, enquanto a gente tem uma quantidade imensa de ciência à disposição.¹⁵” Valorizando a aquisição de pesquisadores para seu instituto privado de educação e comércio de produtos para redes de educação pública, a investidora demonstra uma grande fé na capacidade dos cientistas de resolverem o *problema da educação*. Mais que isso, parece acreditar que os conhecimentos de um economista e de uma equipe chefiada por um neurocientista podem retirar a educação brasileira “da fase pré-científica¹⁶” em que se encontra.

Como compartilha Nóvoa:

Precisamos todos de saber que nada disto é novo. Já no final do século XIX se denunciava esta pseudo-ciência, inútil, bacoca, palavrosa, da qual, dizia-se, “os professores devem fugir”. Troçar dos pedagogos era moda naquela época e continua a ser moda nos dias de hoje. (NÓVOA, 2015, p. 5)

Pr’além do incontestado desconhecimento da investidora a respeito da histórica, plural, original e internacionalmente respeitada produção brasileira na área das ciências da educação e da visão abissal de que o que não é ciência não é conhecimento; é preciso chamar atenção para três outras ideias presentes nesta narrativa: a de que a educação é menos ciência de que outras ciências, como a economia; a ideia já amplamente debatida aqui de que o que existe por trás desta afirmação é a crença na ciência e não evidência; e, a ideia de que a escola prepara para o mercado de trabalho. Escritos como de Bourdieu (1998; 2004) sobre os usos sociais da ciência ou de Ivor Goodson sobre as histórias e relações de poder entre as disciplinas nas histórias dos currículos (2007) poderiam ajudar a investidora a compreender porque o economista senta-se no lugar de deus (BOURDIEU, 1998, p. 73). Ou, talvez, os especialistas que, para ela, sabem o que os estudantes devem saber não sejam educadores porque para a investidora e seu instituto inteligência é sobreviver no mercado e “os melhores empregos de

¹⁵ <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>

¹⁶ Idem.

2010 nem existiam em 2002, por causa da tecnologia¹⁷". Segundo ela, traduzindo uma relação mercadológica entre educação e sociedade, "Não temos o direito de não ter eficiência¹⁸".

Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descritos como *a crise da educação*, defendem a necessidade de "currículos claros e objetivos" que oferecem caminhos para superar a "falta de preparo dos professores" e a "inadequação dos materiais didáticos"¹⁹; assim, alimentando uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de obsolescência das escolas e incompetência ou despreparo dos professores. Ainda assim, apesar de todos os esforços para desenvolver currículos e melhorar a educação (PARASKEVA, 2011, p. 69) os planejadores, investidores e especialistas deparam-se com resultados equivocados (PINAR, 2008). Isto porque a relação entre educação e sociedade é orientada por ideais demasiadamente audaciosos (PARASKEVA, 2011, p. 69) tomando a educação como uma "ferramenta simples" (idem) que revelou-se totalmente inadequada para responder ao que o industrialismo exigiu.

Paraskeva argumenta, seguindo a direção de Santos (2004), que a "dominação hegemônica científica ocidental [enfrenta] uma profunda crise de confiança epistemológica" (PARASKEVA, 2011, p. 181) que também abalra o campo de "desenvolvimento curricular", exclusivamente orientado pelas ideias de eficiência, uniformização e treinamento profissional conforme exigia o avanço industrial contínuo e sua diversificação. Indo além, com Certeau (1994, p. 262), entendo a "cegueira técnica" que privilegia "autores, pedagogos, revolucionários numa palavra: produtores" motivada pela "eficácia da produção" que acaba por implicar "a inércia do consumo". Para a investidora e defensora da eficácia da ciência na educação escolar é "importante treinar os professores"²⁰. O trabalho perde a criação, abandona o humano, uma desumanização demonizadora. Ou seja, para melhorar a educação o professor precisa aprender a repetir manuais, sequências e conteúdos sendo despido de sua capacidade criativa e sua *expertise profissional* que é criar, *pensarpraticar* currículos com seus estudantes nos cotidianos das escolas (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, depositar na educação, simbolicamente, essa potência transformadora é, primeiramente, abduzir de outros espaços (de aprender) da sociedade - como o transporte, o culto religioso ou a praia - semelhante caráter interacional, político (e transformador), isentando o cidadão da responsabilidade por essa transformação. Ainda, como pessoas, culturas e sociedades não mudam em um ano, apenas, esse tipo de ideário alimenta a imagem de que os resultados do trabalho dos professores são intangíveis e inatingíveis, sobretudo quando focados exclusivamente nos espaços escolares. Consequentemente, a noção de currículo é tratada de modo despido de complexidade, como sendo

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ As expressões em aspas foram ditas em diversos momentos no dia 9/10/2014, Brasília, no Seminário da UNDIME em que participei como Vice-coordenadora do GT de Currículo, representando a ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Acesso: <http://undime.org.br/se-voce-perdeu-confira-o-seminario-base-nacional-comum-na-integra/>

²⁰ Idem.

um objeto, um documento, uma lista de conteúdos e objetivos de aprendizagem para assim assumir o papel de arma com um poder de educação e transformação em massa. E o professor, seu repetidor, tem sua eficiência medida pela capacidade dos estudantes de comprovar aqueles aprendizados. Uma visão quase miraculosa da educação que demoniza seus trabalhadores, os professores.

Em relação à BNCC, quando pensamos no trabalho dos professores e aprendizagens dos estudantes preocupa o entendimento de “comum” como busca de homogeneização. O entendimento de comum como unificação é outra escolha política equivocada, já que comum vem de “comunidade”, recuperando a ideia política, republicana e democrática de que temos de uma Base Curricular que primeiro se faz comum e depois nacional, como aprendi com Nilda Alves²¹, levando a todos o que cada comunidade é, sabe, deseja ser e saber. Ao entender os currículos como criação cotidiana que é, ecologicamente, um comum de diferentes tecido numa rede de conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004), penso currículo como um registro, a posteriori, de uma conversa complicada (PINAR, 2012; SÜSSEKIND, 2014a) que envolve nossa história, nossas memórias, os contextos que vivemos, as alegorias que nos ilustram, e que se desdobram nas salas de aula e também os conhecimentos ditos acadêmicos, escolares, e científicos, de gênero, de raça, de fé, entre outros.

Se a educação pública é a educação do público, então educação pública é por definição uma reconstrução política, psicossocial e fundamentalmente intelectual do eu e da sociedade, um processo em que educadores ocupam espaços públicos e privados entre as disciplinas acadêmicas e o estado (e problemas) da cultura de massa, entre o desenvolvimento intelectual e o engajamento social, entre a erudição e a vida cotidiana. Embora a educação do público se baseie significativamente nas disciplinas acadêmicas não coincide, necessariamente, com elas. (PINAR, 2008, p. 139)

Destarte, currículos são negociações cotidianas que buscam estabelecer algo comum (FERRACO e CARVALHO, 2012, p.3), não conteudinalmente igual, mas, politicamente, de comum(nitário). Com base na defesa de Boaventura de Sousa Santos sobre a indissociabilidade entre justiça social e justiça cognitiva, os documentos curriculares precisam permitir a multiplicação das relações de troca igualitária entre diferentes, na qual ambos se enriquecem por meio de reconhecimento mútuo e aprendizagens (*diferentescomuns*) a partir do acesso a conhecimentos diferentes e comuns.

O argumento de que a crença na ciência é demasiada e de que isso responsabiliza as escolas por fazer o papel que é da sociedade em todos os seus espaços, vitimizando os professores ao permitir entender, de modo simplista, que “Se você ensinar, o aluno aprende”²² fica mais claro quando lemos em Cer-teau que o “lugar da universidade”, o próprio da ciência, ganha valor enquanto o “saber escolar perde seu credito” (2012, p. 128) e a universidade faz o papel de

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=elKOGIq9wlg>

²² <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>

“polícia”, submetendo os estudantes a grades intelectuais orientadas por uma “instrumentalidade cultural e social” (Idem, p. 104). Assumidos como consumidores, os praticantes do cotidiano são reconhecidos em Certeau (1994) por seus usos inventivos, obedientes ou desobedientes, burlatórios, astutos e, por vezes silenciosos dos conhecimentos e das culturas, não são repetidores, nem se o conteúdo for claro e objetivo.

O poder devotado ao currículo como um documento unificador sugere um entendimento escriturístico dele subestimando toda e qualquer interação social, e portanto conseqüente negociação de sentidos que envolve seu uso, de acordo com os conceitos do historiador francês Michel de Certeau (1994). Quando se pretende que este documento oriente massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aula e, assim, servir para avaliar milhões de estudantes – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem –, não basta ser contra. É preciso chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido pois ele é, inseparavelmente, político. E, a meu ver, fere a LDB em diversos artigos, notadamente os Art 3º e 15, que garantem liberdade aos professores, autonomia pedagógica às escolas e compromisso com a formação na, com e para a diversidade (LDB 9394/96). “Concebido como conversa complicada, o currículo é um esforço permanente de comunicação com os outros” para Pinar (2012, p. 47).

Por isso, as conversas sobre currículos precisam considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (MOREIRA, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem) serão inevitavelmente re-escritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social, além disso, admitir que *professores são profissionais-intelectuais* (MOREIRA, 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos, sob o risco de se tornar, no mínimo, *naïve*²³. Contemporaneamente, me parece inaceitável des-considerar as referências pós-coloniais, a historicidade, pluralidade e impacto internacional dos estudos brasileiros em currículo (PINAR, 2011; PARASKEVA, 2011) diante de tamanho desafio de pensar numa BNCC.

Paraskeva argumenta sobre a necessidade de teorias críticas que desafiem o *representacionismo* que, citando Deleuze, “não captura a escala global da diferença” (In: PARASKEVA, 2011, p. 173). E assim, tirando partido da “dominação hegemônica científica ocidental [que enfrenta] uma profunda crise de confiança epistemológica” (PARASKEVA, 2011, p. 181), o debate hoje acaba por “re-escalar suas próprias territorialidades emolduradas no quadro das relações de poder” (PARASKEVA, 2011, p. 176). Assim, a BNCC ao eleger listas de conteúdos e sequências de aprendizagens é abissal. Sua identidade científicista, eficientista e mercadológica é abissal. No sentido que desenvolvo a partir de Boaventura Sousa Santos (2010), entendo que esse *currículo abissal* tece hierarquias de des-pertencimentos entre os conhecimentos que são reconhecidos co-

²³ Ingênuo. Adjetivo usualmente atribuído pelos teóricos críticos do campo do currículo aos que, ingenuamente, acreditam que a educação pode mudar a sociedade superando/apagando as desigualdades sociais que existem na sociedade dentro da escola, como se esta fosse um espaço isolado e isolável. (CUNHA, 1977)

mo validos, eficientes, adequados ou *comuns* nas construções curriculares, ou não. Traçando uma linha abissal, esse currículo único pretende habitar as criações curriculares no cotidiano das escolas criando exclusões, invisibilidades e inexistências, assim potencializar (SÜSSEKIND, 2014a; 2014b) uma das mais importantes consequências das unificações curriculares para Pinar: a demonização dos professores.

Recuperando o sentido dado por Certeau (1994), o *comum* é o dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano. Essas diferenças podem ser valorizadas (SANTOS, 2001), inclusive pelos currículos, oportunizadas como construção de alteridade. Contudo, as diferenças podem ser des-valorizadas, des-reconhecidas em sua legitimidade de outro e tratadas com currículos homogeneizantes, normativos, em que se considera que “privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p. 3). Assim, a diferença, num comum que a apaga, é desconsiderada e tornada *mesmidade* (SANTOS, 2001), gerando desigualdade, exclusão, desvio, in-adequação, in-disciplina, in-capacidade. invisibilidade e inexistência.

Portanto, dada a im-possibilidade humana de reproduzir ideias, textos (BENJAMIN, 1994) ou manuais, a escolha política de trabalhar com documentos curriculares homogeneizadores produz demonização (PINAR, 2012), além de ser a desumanização do trabalho dos professores, como analisam Silvia Edling e Anelli Frelin em relação ao processo de unificação curricular na Suécia e seus péssimos resultados no que tange à formação de professores (EDLING; FRELIN, 2014). Compreendendo o humano como diverso, inventor daquilo que não leu (BAYARD, 2007), entendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagens é diretamente responsável pela produção dos resultados ruins. Mas acho também importante lembrarmos aqui que no cotidiano escolar este esforço unificador é o apagamento da diversidade e o silenciamento da experiência local. de reprodução, de des-humanização onde “os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis” (MARX, 1977, p. 80).

CONCLUSÃO

Para *especialistas* em currículo, como Bill Pinar “a teoria do currículo” rejeita as atuais reformas curriculares inspiradas “no mundo dos negócios” (2008, p. 141) e que enfatizam os testes padronizados. Pelo contrário, de modo cosmopolita (PINAR, 2012), as conversas complicadas que são os currículos dizem respeito à “descoberta e articulação, para si e para os outros, do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade” (PINAR, 2008, p. 140) no momento histórico que vivemos. Sim, isso requer sair da “torre de marfim” (Idem). O educador canadense Ted Aoki lembrou, certa vez, aos arquitetos dos currículos que tivessem como principal preocupação ouvir atentamente o que acontece na “vividez da vida nas escolas como é vivida por professores e estudantes” (AOKI, 2005). Entendendo, e ouvindo, professores (e, claro estu-

dantes) como produtores de conhecimento e inventores de táticas de consumo de cultura, e claro, de currículos, não há como sustentar os testes padronizados e seus manuais de treinamento, ou, os caríssimos livros didáticos que atualmente funcionam de modo hegemônico como guia curricular e enriquecem as editoras ou ainda os programas de qualificação de professores vendidos por institutos.

Para uma BNCC que busque justiça cognitiva e valorize a diversidade é preciso fortalecer as diretrizes nacionais e os planos locais, sobretudo os projetos políticopedagógicos de cada uma das quase 200.000 escolas brasileiras com currículos diversos. E, claro, pagar salários decentes aos professores. O que em geral entendemos como o “problema da educação” é hoje um conjunto de questões culturais, geracionais, de crise dos modelos ocidentais e, portanto, é um problema global. As soluções, por outro lado, precisam ser locais, como tem mostrado a História e a Sociologia, e sido desinvisibilizado pelas epistemologias do sul e pós-coloniais.

Referências

- AOKI, T. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: PINAR, W.; IRWIN, R. (ed) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p.187-199.
- BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** RJ: Objetiva, 2007.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. São Paulo: Ed Perspectiva, 2003.
- _____. **Contrafogos**. Táticas para enfretar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2012.
- CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 2a. Ed, 1977.
- EDLING, S. FRELIN, A. **Editorial**. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 13, p. 148-155, 2014. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.3.148>
- FERRAÇO, C. E. e CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, PUC-SP.2012. Acesso: revisitas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10985/8105
- GOODSON, I. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.241-252, ago. 2007.
- HOBBSAWN, E. Aprendizizes e feiticeiros: as ciências naturais, In: **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**, p. 504-536.
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol. 1., 1ª edição 1980. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978 (?) (s/d).
- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., & MOREIRA, A. F. B. (org). **Territórios contestados: O currículo e os novos ma-**

pas culturais. Petropolis-RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação** - II a Série, Número 3, 2015.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

PARASKEVA, J. **Conflicts in Curriculum Theory**: Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

PRICE, T. A. Comum para quem? **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014.

SANTOS, B. S. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014b.

_____. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2014a.

VILAÇA, M. M. Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para informar uma reflexão sobre o tema. **RBE/Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 60, p. 245-270, jan-mar 2015.

DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: O PROFESSOR-ARTISTA E AS TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO

Sandra Mara Corazza²⁴
Cristiano Bedin da Costa²⁵

RESUMO

Escrito em meio às investigações dos grupos de pesquisa *Escreleituras da diferença em Filosofia-Educação* (PPGEDU/CNPq/UFRGS) e *Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq/UNIVATES), este texto pensa a didática como um território transdisciplinar e necessariamente implicado com uma ética, uma política e uma prática tradutórias, que realiza artistagens transcriadoras a partir da experimentação com elementos científicos, filosóficos, artísticos e literários. Tradutor, o professor-artista é também autor, uma vez que não trata como sagrados e não se limita a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais com os quais opera, mas sim os reconfigura, inventivamente, num palimpsesto que ultrapassa qualquer limite disciplinar; inclusive os próprios. Tomando como apoio teórico formulações didáticas contemporâneas e o pensamento da diferença proposto por autores como Gilles Deleuze e Roland Barthes, além de teorias da tradução literária no Brasil, que a tratam como processo criador, ao lado de Haroldo de Campos e Augusto de Campos, a didática da tradução entende o currículo como uma obra sempre aberta, um processo distante do equilíbrio e do apaziguamento, e cujas atualizações configuram uma pedagogia comprometida com a reinvenção de significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, pela criação ininterrupta de novas linhas de saberes, sentires e fazeres; bem como a renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

Palavras-chave: Tradução. Didática. Currículo.

INTRODUÇÃO

Como, em Didática e no Currículo, realizar artistagens transcriadoras a partir da experimentação com elementos científicos, filosóficos, artísticos e literários? Nesse enfoque criacionista, o que o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo? Como a criação didática e a curricular atribuem valor e sentido a elementos de perceptos e afectos, fabulados pela Arte; das funções, produzidas pela Ciência; e dos conceitos, cri-

²⁴ Filósofa da Diferença; Doutora em Educação; Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Líder do Grupo de Pesquisa *Escreleituras da Diferença em Filosofia-Educação*; Pesquisadora de Produtividade do CNPq; Porto Alegre, RS, Brasil; e-mail: sandracorazza@terra.com.br.

²⁵ Psicólogo, Heterotopologista; Doutor em Educação, Docente no Centro Universitário Univates, membro do Grupo de pesquisa *Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq/UNIVATES), Lajeado/RS, Brasil, e-mail: cristiano.costa@univates.br.

ados pela Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992)? Como operam esses elementos, para torná-los didáticos e curriculares? De que maneira os criadores contemporâneos de currículos e de didáticas processam esses elementos e os integram ao mundo educacional? Ao educar, cada um de nós cria currículos e didáticas? Quais? Como? Quando? Onde? Por quê?

Tomando tais questões como desafios, este texto localiza a Didática como resultante dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria Pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo: “a didática, o que se cria em Pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos” (OLIVEIRA, 2012, p.27).

Pensa o Currículo e a Didática como inseparáveis de variadas traduções e definições comunicáveis, embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações. Considera os percursos, realizados na história do Currículo e da Didática (CANDAUI, 1984; 2012; LOPES, 2012; LIBÂNEO, 2012; MACEDO, 2014; PIMENTA, 1997; 2011), como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra alegria no babelismo didático de diferença e abertura, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de influências, textos e autores. Configura a Didática e o Currículo como territórios transdisciplinares, translíngüísticos, transemióticos, transliterários, transartísticos, transculturais e transpensamentais; que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas e deslocam fronteiras (AQUINO, 2011; 2007; 2009; AQUINO; CORAZZA, 2009; BARTHES, 2006).

Concebe, ainda, esses territórios indissociáveis de uma ética, de uma política e de uma prática tradutórias, que realiza artistagens (CORAZZA, 2006; 2011; 2012), desde os seguintes apoios teóricos: a) Filosofia da Diferença, atinente à criação e ao pensar (DELEUZE, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 1992); b) Teorias da Tradução literária e poética no Brasil, que a tratam como processo criador, ao lado de Haroldo de Campos (1972; 1976) e Augusto de Campos (1978; 1986); c) formulações didáticas e curriculares contemporâneas (ANPED, 2012; ENDIPE, 2012).

Entendendo que pensar é criar e criar é pensar de maneira impura, o Professor-Artista configura sua prática em um espaço experimental de ensaios heurísticos, constituído *entre* as disciplinas heterogêneas e composto de co-insistências de linguagens verbais e não verbais, de cognições conceituais e sensíveis, de combinações de suportes diversos. Trata-se de uma arte de passagens, cruzamentos e interferências, movimentos intensivos a partir dos quais se torna possível a cartografia de espaços transdisciplinares, dentro dos quais a Didática e o Currículo não se constituem a não ser enquanto exercícios polifônicos, testemunhando a indissociabilidade entre o contágio, o pensamento e a transcrição.

DIDÁTICA ARTISTA

É por meio de procedimento tradutórios que a Didática Artista movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os

elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços – como suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constitui um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas.

Quando, em detrimento das normas formais, potencializa fluxos informes, que se insinuam entre os blocos sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência, essa Didática fissa as certezas e verdades herdadas. Eminentemente heterogênea, maquina as suas composições contra a homogeneidade. Embora suscetível a sistemas de ações estáveis, considera-se um território em processo, obra sempre aberta, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza as suas ações, encontra maneiras de bifurcar-se, para ingressar em novos regimes de instabilidade. Executa uma *autopoiese*, através de novas codificações didáticas, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem suas demarcações e funcionamentos.

Rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, métricas e métricas, elege o processual e a reversibilidade. Construindo dobras didáticas em planos filosóficos, artísticos e científicos, associa obras, autores e tradutores, reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criando novas linhas de saberes, sentires, fazeres.

Tal criacionismo didático movimenta-se através de procedimentos exploratório-experimentais (FEIL, 2011; CORAZZA, 2012) e comparativistas (COUTO, 2002), dentro dos quais o corpo-a-corpo entre práticas criativas não configura um lugar-poder monofonicamente delimitado, mas sim espaços heurísticos e interferenciais de complexidade irreduzível. Singular topologia: criação como coexistência relacional; didática como investigação, translação e experimento artrológico. A essa “ciência das repartições” (BARTHES, 2007, p.59), interessam as poéticas de passagem, o *continuum* pictográfico do pensar polifônico, o currículo tomado como “um jogo viral de contágios e contaminações, hibridações, redimensionado quer no seu polo estético quer no polo cognitivo” (COUTO, 2002, p.20).

Nessas zonas de indiscernibilidade e indeterminação, a Didática Artista segue devires, ao produzir formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Ao operar com o que há de vida nos elementos científicos, artísticos e filosóficos, desfaz os efeitos sobre-codificados e redistribui suas potências informais. Ao propor e desenvolver novas vivências relacionais de alunos e professores com os elementos originais, injeta-lhes interesse e faz circular vitalidade. Ao traduzi-los didaticamente, em cenários contemporâneos, torna notáveis ideias já criadas e vivifica currículos; rasura, traslada e libera forças indomesticadas dos participantes, onde quer que estejam represadas; desestratifica camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade, trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade.

Nessa perspectiva, tanto o currículo como a didática funcionam como discursos culturais afirmativos, desde que produzem determinadas interpreta-

ções e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais, advindas da Arte, da Ciência e da Filosofia; para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula e tudo novamente recomeçar. Esse currículo – nômade, comparativista – e essa didática – artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo; por meio de operações que transferem algo do original para a língua de chegada (curricular ou didática), sem, no entanto, sobrevalorizar nem desvalorizar, etnocentricamente, a própria língua.

TÓPICA ESTÉTICA DO PENSAMENTO

“Pensar é criar e criar é pensar” (DIAS, 2006, p.167); identidade absoluta e misteriosa entre ambos, pensamento (seja onde for) como criação e criação (seja onde for) como pensamento; cognitividade em ato na criação artística, literária, filosófica; sensibilidade não empírica (vidências, criação de visões e percepções) em ato na pesquisa, no texto, na prática pedagógica. Uma tópica estética do pensamento, “espaço de ensaio heurístico [...] arrojado, experimental” (COUTO, 2005, p.146), constituído por uma lógica das interferências, das criações, do interferencialismo relacional cujas razões a “grande Razão falocêntrica” (COUTO, 2005, p.147) desconhece. Um outro ponto de vista sobre o filosófico. Um outro ponto de vista sobre o artístico. Um outro ponto de vista sobre o educacional: a estética não é uma secção da pesquisa em educação, mas singularmente é ou traduz a pesquisa em educação na sua totalidade, “o seu poder-ser criador” (COUTO, 2000, p.205).

Lembre-mo-nos de Deleuze e Guattari (1997): os conceitos da filosofia são exatamente como sons, cores ou imagens, intensidades que nos convêm ou não, que passam ou então não passam, que ganham ou perdem velocidade em um momento ou outro. Nenhum elogio a um sistema das belas-artes, mas sim a possibilidade de um uso simultâneo das artes, da filosofia, da literatura, em uma multiplicidade determinável.

Um conceito filosófico é sempre um operador sensível, “que não faz pensar sem ao mesmo tempo fazer ver, ou sentir, que não cria pensamento para lá das meras opiniões sem criar perceptos ou vidências para lá das vulgares percepções” (DIAS, 2006, p.169). Pintura como operador filosófico, filosofia como um jogo de sons e luzes pictórico-musical. “A verdadeira filosofia tanto é música ou poesia como pintura; a verdadeira pintura, tanto música quanto poesia; a verdadeira poesia ou música é tanto pintura como certa sabedoria divina” (BRUNO apud BOMBASSARO, 2008, p.47).

Estética, então, não como uma disciplina, um saber sobre as obras, mas sim como um modo de pensamento que se desdobra acerca das obras em suas lógicas conectivas, tomando-as como testemunhos de uma questão referente ao sensível, à potência anônima do pensamento. Estética, por fim, como o domínio “da intersecção de multiplicidades dinâmicas entre a escrita, a música, a pintura [...] consideradas no esquema de um constante trabalho de captura de formas e intensidades” (COUTO, 2001, p.472). Tópica estética, ou o pensamento enquanto microtopografia de tráficos, contágios e proliferações.

Enquanto espaços artístico-tradutórios, a didática e o currículo configuraram-se como espaços-entre, puramente relacionais, “de consistência ou de inconsistência de linguagens verbais e não-verbais, de cognições conceituais e sensíveis, de combinações de suportes” (DIAS, 2006, p.170), rede absolutamente dinâmica de analogias entre componentes aparentemente disparatados. Para a Didática Artista, pela Tópica Estética que constitui, não interessa o que se passa nessa ou naquela disciplina isoladamente, tampouco a lógica interna e o percurso histórico de cada disciplina, mas sim o que se passa *entre* disciplinas heterogêneas, suas “entre-expressões, a formação de geografias e ou cartografias transdisciplinares” (DIAS, 2006, p.171). Ciência das passagens, portanto, estudo dos cruzamentos e das interferências. Arte contrapontista, de correspondências poéticas e de bordas permeáveis. Pensamento impuro, polifônico, palimpséstico, ou simplesmente a Didática e o Currículo como univocidade operacionalizada pelo pensamento-criação.

MANIFESTO TRANSCRIADOR MÍNIMO

Não fundamentar, mas conectar e experimentar – Didática, talvez, como a delimitação de um ponto preciso onde a educação ameaça o império da verdade e sua entropia mortífera (CORAZZA, 2010); Ocupar, retomar, demorar-se, perguntar-se: quais efeitos e quais ressonâncias em outros domínios? Que relações são maquinadas? Quais ideias são fabricadas e quais contágios puderam ou poderão ser engenhados? Não destacar, por espessas barreiras empíricas, o objeto. Ao contrário: torná-lo difuso, inacabado, transitório, indistinto; Não perguntar sobre o que já se possui, mas sim sobre aquilo que, a partir do que se tem, pode ser aí agregado, conectado, reinvestido; Pragmaticamente, pensar com as obras, nas obras, em um isomorfismo topográfico; A uma dimensão temporal, sobrepor sucessivas experimentações e delimitações espaciais – combate inerente à Didática Artista, *corpus* em guerra: desbloquear-se do tempo, por sucessivas operações heurísticas (nestas, não há evolução e diacronismo, os lugares do antes e do depois; mas sim sincronicidade, experimentação inventiva sobrepondo-se à lógica evolutiva); Sob possíveis contradições evidentes, fabricar impossíveis harmonias ocultas; Raspar, portanto, cromatizar a cada vez, rasgar a cada retorno, um penelópico labor; Sub-Pedagogia: arte da descolagem, polifonia, policromia do pensamento; Ir, dos efeitos sobrecodificados do rosto (rugoso vestígio paleográfico), aos traços impessoais do corpo; Ir da cara à máscara e desta ao “descaramento” (COUTO, 2005, p.7); Retirar o Eu do rosto (CORAZZA, 2010), para então desencarná-lo: o autor como potência, maquinaria abstrata do possível do pensamento com suas redes de possíveis: inventadas, impensáveis, transcriadas (o que faz pensar faz ao mesmo tempo ver e sentir).

Por essa via, o *telos* didático: por contágios, um currículo potencialmente descarado; Nenhum elogio ao gênio, nenhuma metafísica do artista: bricolagens com incontáveis ligações e conexões; O comparativismo transcriador configura uma multiplicidade, uma modalidade de invenção, transposição de uma forma à intensidade, da representação à criação, de um registro histórico a um diagrama de forças: escavação do mesmo até o limite (BACON apud SYLVESTER,

2007), a pesquisa e a descida cada vez mais profunda até uma zona de indiscernibilidade, até uma lógica sensível.

Tal como afirma Rancière (2000), compreender um pensamento não é chegar a coincidir com o seu centro, mas, ao contrário, deportá-lo, conduzi-lo a uma trajetória em que suas articulações se afrouxam e permitam um novo jogo, onde seja possível desfigurá-lo para então pensá-lo de outro modo, sair da restrição de suas palavras para anunciá-lo em outra língua, necessariamente estrangeira.

PROCESSO DE TRADUÇÃO

Considerando que “a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p.71), a tradução percorre a Didática Artista como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra. Sua natureza didática passa a ser constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos; vertendo-os das línguas em que foram criados e expressando-os na cultura, no meio e na língua da Didática. Nesse processo tradutório, distingue entre descoberta e invenção; já que a descoberta “incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem”; enquanto “a invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo” (DELEUZE, 1999, p.9).

Ao funcionar preferencialmente sobre o plano de uma tradução-invenção, a Didática Artista introduz novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos, nas relações educacionais, curriculares e pedagógicas, com o mundo da Arte, da Filosofia e da Ciência. Não agindo como “teoria da cópia ou do reflexo salivar”; e sim como “produção da di-ferença no mesmo” (CAMPOS, 2008, p.208) ou uma “operação contra a corrente” (MANDELBAUM, 2005, p.198), torna-se capaz, quando reescreve e repensa os originais, “de ser ela mesma e um outro” (PAZ, 1981, p.11).

Em suas anamorfozes tradutórias, a Didática privilegia aqueles elementos que mudam, afetam ou revolucionam cada uma das áreas com as quais trabalha. Por isso, traduz aquilo que, dotado de “obscuridade ou dificuldade intencional”, apresenta maiores desafios, pois mais recriáveis se mostram, “enquanto possibilidade aberta à recriação”; ou mesmo aquilo que releva de um projeto “de militância cultural” (CAMPOS, 1992, p.35; MILTON, 1998, p.206).

A tradução didática é, assim, “transcrição e transculturação”; já que textos e séries culturais “se transtextualizam no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços” diversos: “Transcolagem. Tropismo. Tradução” (CAMPOS, 1976, p.10-11). Consiste numa questão de forma, mas também de alma: lógica das interferências, inventividade em cruzamentos, contágios e transformações. Trata-se de uma pragmática do ponto de vista, ou melhor, de uma heurística comparati/Vista, da compreensividade da outridade e da coexistência de possíveis que se escutam, tocam-se e afetam-se mutuamente em suas paisagens. Não vivemos em um mundo, mas em múltiplos plípticos: “é possível contaminar, misturar, experimentar, abrir... para melhor” (COUTO, 2005, p.150).

DIDATA-TRADUTOR

Considerando que é da natureza da tradução ser infiel ao original, toda didática criada não pode ser menos do que o resultado de uma artistagem, uma vez que o Professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos; não faz cópia, dublagem ou fingimento; não é um bufão, escravo ou ladrão dos autores e obras que traduz; não busca a autenticidade textual; não preserva a essência dos originais; não é um conselheiro, que goza de intimidade com as obras; não trata o original como sagrado; não remove a tampa de um poço escuro; não é filtro do autor ou chave do texto; não é fotógrafo, taxidermista ou anatomista; não é filólogo, erudito ou paleólogo; não é tradutor-traidor nem descobridor de fontes.

Suas traduções, também, não têm o escopo de servir como simples auxiliares à leitura dos originais. Ao contrário, o Didata-Tradutor é um escreiteiro (escritor-e-leitor), que transcria e transcultura os elementos científicos, filosóficos e artísticos, sem medo do novo ou medo do antigo, defendendo “até a morte o novo por causa do antigo e até a vida o antigo por causa do novo”; desde que “o antigo que foi novo é tão novo como o mais novo” (CAMPOS, 1978, p.7), cabendo-lhe discernir entre eles.

Ora, se toda leitura (difícil) é uma tradução, como afirma Valéry (1956, p.4) – “qualquer tipo de escritura que necessita de [um] certo tempo de reflexão é tradução”, não existindo “nenhuma diferença entre esse tipo de tradução e aquele que envolve transformar um texto de uma língua para outra” –, através do Currículo e da Didática da Tradução, o velho é tornado novo, seguindo a máxima de Pound (2006): *Make it New* – isto é: renovar, vitalizar, dar nova vida àquilo que passou.

Ao traduzir os elementos filosóficos, científicos ou artísticos, o Didata-Tradutor os reconfigura, inventivamente, num palimpsesto híbrido, que ultrapassa qualquer limite disciplinar e cognitivo, inclusive os próprios. Nessa operação, considera que são bem traduzidos aqueles elementos que atribuem vida nova aos originais da Arte, da Ciência e da Filosofia e deixam passar a sensação que eles ainda vivem. Por outro lado, considera traduções ruins aquelas que matam a vitalidade para pensar, ler e escrever o elemento traduzido, tornando-o desqualificado, fácil, trivial, comum.

Em didática, uma tradução será honestamente exitosa, se assumir a função de um verdadeiro elemento científico, filosófico ou artístico. Assim, em vez de mera representante ou substituta de perceptos, afectos, conceitos e funções, a tradução será eficaz se for capaz de se tornar autônoma como uma obra de Arte, de Filosofia ou de Ciência. Isso acontecerá, se guardar, com os elementos de partida, relações de reimaginação, para além do literalismo rudimentar e da banalidade explicativa. Então, as traduções do Professor-Artista poderão, por vezes, tornar-se mais importantes do que os originais; desde que a língua didática mostre-se digna de repercutir os seus impactos, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

CONCLUSÃO

Para uma Didática da Tradução, tudo é provisório, tudo pode mudar e muda. Professor e currículo estão em aberto, transformam-se no momento em que são experimentados. Em certo sentido, não há finais esperados, apenas o processo. “O que existe é um senso de jornada, sem saber o que haverá na outra ponta” (KENTRIDGE, 2013, p.295). O passado, o presente e o futuro convergem em uma *presenticidade* contínua, simultaneamente acossada pelo arcaico e pelo vir a ser. É sempre em um aqui-e-agora incessantemente redescoberto que se inscrevem as verdades da vida, da obra e da história. É nessa materialidade do tempo esculpido, curvado, retardado, esticado, encorpado, que a aula encontra o seu meio de existência.

Para o currículo, tal procedimento transcriador implica lidar não apenas com premissas universais e verdadeiramente necessárias a caminhos prováveis, conjecturais, mas com bricolagens, interpretações inventivas e argumentações policromáticas. Via outra, portanto, de um exercício do comentário, dos textos que remetem para textos que remetem *para além*; do argumento sobre a argumentação; da clausura própria da justificação; da ideia justa: não fundamentar, mas conectar e experimentar, lá onde se faz possível ameaçar “o império da verdade e sua entropia mortífera” (CORAZZA, 2010, p.151).

Em suma, a escuta de uma produção, não de um produto acabado; de uma afecção, mais que de uma inteligibilidade. Surdez de toda educação condenada ao discurso do mesmo e a seus afetos médios; surdez de toda disciplina condenada à fala, a seus sistemas de interpretação e à obviedade do sentido. Em sua prática transcriadora, o Professor-Artista entende, com Kentridge (2013, p.309), que todos os apelos à certeza, “seja o chauvinismo político seja o conhecimento objetivo, têm uma origem autoritária que conta com a cegueira e a coerção – inimigas fundamentais do que é estar vivo no mundo com os olhos abertos”.

Por sua perspectiva didático-tradutória, educar é também habitar, com os olhos abertos, um meio onde a imagem se torna adúltera, onde as coisas progridem, os signos proliferam e a transformação é sempre contraponto, afecção e abertura para outras perspectivas, a novos e uma vez mais provisórios ângulos de vida e visão.

Referências

- ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho 4 DIDÁTICA. In: <http://www.anped.org.br/internas/ver/participantes-gt-4?m=4> (Acesso em 12 de maio de 2012.)
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. In: *Educação e Pesquisa*, v.37, n.3, set./dez.2011, p.641-656.
- AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- AQUINO, Julio Groppa. *Miríade 290: o que pode a escrita*. São Paulo: Annablume, 2009.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. (Trad. Izidoro Blikstein). São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Giordano Bruno e a filosofia na Renascença*. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- CAMPOS, Augusto de. *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CAMPOS, Augusto de. *O anticrítico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CAMPOS, Haroldo de. *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.) *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrições do currículo: esrileituras de AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador)*. Relatório Técnico Final de Pós-Doutorado Señor, realizado na FEUSP, supervisão de Júlio Roberto Groppa Aquino. São Paulo, setembro 2014. (Texto digitalizado, 116 p.)
- CORAZZA, Sandra Mara. Diga-me com que um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.143-171.
- CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.31-96.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP. <http://www.endipe2012a.com.br/>
- COUTO, Carlos Sequeira C. *Blue & Brown notebooks*. Lisboa: Fenda, 2000.
- COUTO, Carlos Sequeira C. *Tópica Estética - Filosofia Música Pintura*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.
- COUTO, Carlos Sequeira C. *Caderno de demónios*. Lisboa: Fenda, 2002.
- COUTO, Carlos Sequeira C. *Vedutismo*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. (Trad. Peter Pal Pélbart.) São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. *Deux régimes de fous. Textes et entrétiens 1975-1995*. Paris: Minuit, 2003, p.291-302.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.) Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.4. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira.) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DIAS, Sousa. *Estética do conceito: a filosofia na era da comunicação*. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.
- DIAS, Sousa. *Questão de estilo*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2006.
- ENDIPE XVI. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. *Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP.
- FEIL, Gabreil Sausen. *Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

- KENTRIDGE, William. *Fortuna: nem programa, nem acaso na realização de imagens*. In: TONE, Lilian. *William Kentridge: Fortuna*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. Belo Horizonte, v.42, n.147. p.700-715, set/dez 2012. In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf> (Acesso: 01 julho 2014.)
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Rio de Janeiro, 2011-2015, ProPec/UERJ, 34p. In: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo_14.pdf (Acesso: 30 junho 2014.
- MANDELBAUM, Enrique. Tradução e des-tradução na bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima: para um "tombeau" de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.193-212.
- MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de dramatização: O que é a pedagogia?* Porto Alegre, 2012. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1981.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2011.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. (Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.) São Paulo: Cultrix, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *Estética e Política: a partilha do sensível*. (Trad. Mônica Costa Netto). Porto: Dafne Editora, 2010.
- SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. (Trad. Maria Teresa Resende Costa). São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VALÉRY, Paul. *Traduction en vers des Bucoliques de Virgile*. Paris: Gallimard, 1956.
- VALÉRY, Paul. Esboço de uma serpente. In: CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: a serpente e o pensar*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.27-57.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CONHECIMENTO ESCOLAR ENTRE DUAS LÓGICAS

Carmen Teresa Gabriel²⁶
Roberto Rafael Dias da Silva²⁷

RESUMO

O presente texto, ao inscrever-se no campo dos Estudos Curriculares, examina os modos pelos quais a noção de conhecimento escolar é posicionada nas recentes reformulações curriculares implementadas no Ensino Médio, no Brasil, no contexto posterior a publicação das novas diretrizes curriculares para esta etapa da Educação Básica. Foram priorizadas, analiticamente, as estratégias mobilizadas para articular na mesma cadeia discursiva definidora de conhecimento escolar, interesses e demandas formulados no seio de diferentes lógicas. Objetivamente, buscou-se explorar, a partir da análise das evidências empíricas produzidas, as seguintes questões: (i) Como se articulam nas políticas curriculares voltadas para o ensino médio as lógicas político-social e econômica - entendendo a primeira como mobilizadora dos interesses de democratização do sistema público de ensino e a segunda como defensora dos interesses do mercado na nova ordem capitalista vigente? (ii) Que efeitos as articulações produzidas interferem na definição de conhecimento escolar?

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Política curricular. Ensino Médio.

A vida pública assume o aspecto enganoso de uma soma de interesses privados, como se estes interesses pudessem criar uma nova qualidade mediante a mera adição (Hannah Arendt)

Em edição recente, ao comentar a divulgação dos resultados do IDEB referentes ao Ensino Médio, uma importante revista informativa brasileira trazia como manchete "Faltou fazer a lição de casa". Ao explorar o fato de que não ocorreram avanços nos indicadores relativos a esta etapa da educação básica, a reportagem tornava visível uma determinada concepção de escolarização, fabricada nas tramas políticas de nosso tempo. Sua argumentação sustentava-se na constatação de que "as salas de aula que **deveriam estar despejando** no mercado **jovens bem preparados** para fazer do Brasil **um país mais competitivo no tabuleiro global** continuam **atoladas no pântano da má qualidade**" (VEJA, 2014, p. 92 [grifos nossos]).

Mais que indicar o referido texto jornalístico como fonte ou origem única da fixação de um discurso hegemônico sobre qualidade educacional, im-

²⁶ (Programa, Instituição, Grupo de Estudos, Cidade/UF, País, e-mail)

²⁷ (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Grupo de Pesquisas em Educação, Culturas e Políticas contemporâneas. Chapecó/SC, Brasil, e-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br.)

porta situar este entendimento no interior de uma determinada gramática formativa caracterizada pelo ajustamento dos objetivos educacionais às questões do crescimento econômico e da competitividade. De acordo com Licínio Lima (2012), em uma abordagem sociológica, "a valorização da educação humana e do desenvolvimento democrático e social, embora presente, tende a ser subsumido pela lógica dominante da 'criação de um capital humano altamente qualificado', buscando alcançar a criação de emprego, o crescimento econômico e a prosperidade" (p. 19).

Segundo o sociólogo português, a lógica do capital humano tende a reatualizar e priorizar a dimensão instrumental do conhecimento pela qual, para além de um bem público, ele torna-se "um bem comercializável e objeto de competição mundial" (LIMA, 2012, p. 21). Os conhecimentos escolares tendem a ser selecionados em função de seu potencial de empregabilidade e utilidade, ou seja, através de critérios advindos do campo econômico (LAVALL, 2004; SILVA, 2014; SILVA, 2015). Em sua leitura, isso poderia conduzir a um estreitamento das funções públicas da escolarização.

Com efeito, sempre que o padrão de competitividade econômica é tomado como referência dominante para reformar a educação e para promover a aprendizagem, como se a economia capitalista esgotasse a pluralidade das atividades humanas, a re-humanização da educação resulta mais difícil" (LIMA, 2012, p. 25).

Interessa-nos neste texto sublinhar e problematizar os efeitos de uma escolarização regida por padrões economicistas nos processos de significação do termo *conhecimento escolar* a partir da análise de duas políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio, em curso no Brasil. Em acordo com a crítica formulada por Hannah Arendt, ao sentido de *vida pública* contida na citação que serve de epígrafe, intencionamos aqui, trabalhar com a hipótese que consiste afirmar a presença nos textos produzidos por essas políticas de uma perspectiva acumulativa para a definição do sentido de qualidade educacional que se constrói e sustenta em torno da definição do termo *conhecimento escolar*. Percebido como objeto incontornável das políticas educacionais (GABRIEL; CASTRO, 2013), esse tipo de conhecimento se apresenta como uma categoria de análise de valor heurístico para a compreensão dos jogos de significação mobilizados na disputa pela hegemonização do sentido de "uma nova qualidade".

Do mesmo modo, ao tempo em que as políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio direcionam-se ao atendimento das demandas advindas do campo econômico, esse nível de ensino apresenta-se como um campo privilegiado para o tipo de análise pretendida. Afinal, não é por acaso que intensificam-se as pautas formativas com foco na ampliação do potencial de competitividade dos jovens brasileiros, a escolarização com ênfase no empreendedorismo ou mesmo o privilégio de competências analíticas, capazes de fabricar perfis formativos mais sintonizados com as aprendizagens permanentes.

Dessa forma, considerando as condições contextuais e a hipótese acima descritas e explicitada, elaboraremos alguns ensaios de crítica curricular, valendo-nos de algumas contribuições do campo dos Estudos Curriculares. Para tan-

to, daremos continuidade a alguns estudos que temos desenvolvido acerca da noção de conhecimento escolar (GABRIEL, MORAES, 2014; GABRIEL, 2013a; GABRIEL, 2013b; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL 2015; SILVA; PEREIRA, 2013). Para este texto, em particular, examinaremos os modos pelos quais a referida noção é posicionada nas recentes reformulações curriculares implementadas no Ensino Médio, no Brasil, no contexto posterior a publicação das novas diretrizes curriculares para esta etapa da Educação Básica. Priorizaremos as estratégias mobilizadas para articular na mesma cadeia discursiva definidora de conhecimento escolar, interesses e demandas formulados no seio de diferentes lógicas. Dito de outra forma, interessa-nos explorar a partir da análise das evidências empíricas produzidas as seguintes questões: (i) Como se articulam nas políticas curriculares voltadas para o ensino médio as lógicas político-social e econômica - entendendo a primeira como mobilizadora dos interesses de democratização do sistema público de ensino e a segunda como defensora dos interesses do mercado na nova ordem capitalista vigente? (ii) Que efeitos as articulações produzidas interferem na definição de conhecimento escolar?

Desenvolvemos nossos argumentos em três momentos. No primeiro momento avançamos em nossa reflexão dirigindo a atenção para as interfaces entre as políticas do conhecimento escolar e o mundo da economia. No segundo situamos nossa reflexão nos debates em torno do conhecimento escolar, de forma específica, destacando as interlocuções teóricas que nos orientam em nossos estudos curriculares. O terceiro momento está diretamente relacionado à análise empírica proposta.

Interfaces entre os currículos escolares e o campo econômico: uma breve revisão

A busca da compreensão das articulações entre o *conhecimento curriculizado* (GIMENO SACRISTAN, 1998) ou *conhecimento disciplinarizado* (GABRIEL; FERREIRA, 2012) escolar e os interesses econômicos vigentes nas sociedades contemporâneas estão na base do pensamento curricular de tradição crítica que emerge no mundo anglo-saxão, a partir dos anos 1970. Com efeito, no que tange à constituição dos Estudos Curriculares na Inglaterra e nos EUA, é possível identificar a emergência de dois movimentos que marcaram respectivamente a trajetória desse campo na década de 1970, a saber: a Nova Sociologia do Currículo (NSE) e o movimento de reconceptualização. No entanto, foi preciso esperar a segunda metade dos anos de 1980 para que este debates se intensificassem e fossem incorporados nas pesquisas do campo educacional em outros contextos nacionais.

Henry Giroux (2003), dentre outros autores, será uma das principais vozes na abordagem crítica acerca do advento de uma "cultura empresarial" no âmbito das políticas de escolarização. Ao usar a expressão "cultura empresarial", o autor refere-se "a um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funciona politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos" (GIROUX, 2003, p.52). Segundo esse autor, tal cenário adquire maior intensidade ao final da Guerra

Fria e principalmente a expansão das políticas neoliberais em diferentes Estados nacionais.

Uma das nuances dessa questão, de acordo com o pesquisador estadunidense, seria a reformulação das questões sociais, em termos econômicos ou individuais. A abordagem da cidadania torna-se exemplar, na medida em que é "retratada como uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico" (GIROUX, 2003, p.53). A *cultura empresarial*, então, passaria a delinear os conhecimentos, os valores sociais e as habilidades necessárias para a formação humana, indicando uma opção vinculada ao lucro. Como se interroga esse autor:

Em uma sociedade cada vez mais governada pela perspectiva do lucro e da lógica do mercado, onde irá a linguagem crítica se desenvolver, nutrir e ser aplicada para priorizar a democracia pública sobre a privada, sobre o bem social, sobre as forças do mercado que beneficiam um grupo muito pequeno de investidores, ou a justiça social sobre a cobiça e o individualismo desenfreados? (2003, p. 55).

Com a ascensão da cultura empresarial, Giroux indica a centralidade da "privatização" e do "individualismo" como formas predominantes e orientadoras das políticas em curso. Nessa direção, o autor esclarece ainda que isso não significa dizer que o capitalismo seja inimigo da democracia, mas sublinhar a ausência de uma sociedade civil em condições de contrapor essa lógica. A inversão dessa tendência implicaria pois, para esse autor, em um re-investimento na educação para a democracia.

A luta pela democracia é uma tarefa política e educacional. Fundamental para a ascensão de uma cultura democrática vibrante é o reconhecimento de que a educação deve ser tratada como um bem civil e não simplesmente como um local para investimentos comerciais ou para afirmar uma noção de bem privado, baseado exclusivamente no cumprimento de necessidades individuais (GIROUX, 2003, p.56).

A situação empírica escolhida pelo pesquisador para compreender a lógica da *cultura empresarial* na educação é o ensino superior. Giroux demonstra em suas análises como tem se tornado cada vez mais comuns os modelos gerenciais e a escolha de grandes executivos para dirigir as universidades, da mesma forma que uma ênfase na vocacionalização. A organização dos sistemas de ensino é aproximada, assim, das noções de "eficiência, responsabilidade e reestruturação" (GIROUX, 2003, p. 59).

Nesse movimento, Giroux destaca que as parcerias com os grupos empresariais alteram também a própria concepção de conhecimento, na medida em que a pesquisa passa a ser guiada pelo interesse das corporações. Em suas palavras, 'a pesquisa guiada apenas pelo padrão controlador do lucro enfraquece

ce o papel da universidade como esfera pública dedicada a abordar os problemas sociais mais sérios que a sociedade enfrenta" (p. 61).

O conhecimento, na lógica empresarial descrita por Giroux, distancia-se da possibilidade de transformar a vida dos cidadãos ou mesmo da possibilidade de construção de um modo de vida democrático.

O conhecimento, como capital no modelo empresarial, é privilegiado como forma de investimento na economia, mas parece ter pouco valor quando está relacionado com o poder da auto-definição, com responsabilidade social ou com a capacidade dos indivíduos de expandir o âmbito da liberdade, da justiça e das operações da democracia (GIROUX, 2003, p. 61).

Esse pesquisador defende ainda a possibilidade de revitalizar o diálogo público na escolarização, "cujo propósito é educar os estudantes para a cidadania ativa e crítica" (p. 68). Outra faceta do deslocamento do sentido de conhecimento de *bem público comum* a *bem de mercado*, para além da lógica da privatização acima mencionada, diz respeito à intensificação do processo de individualização como canal prioritário do acesso a esse conhecimento tem sido explorada por Lima (2012) em seus trabalhos recentes.

Trata-se da retórica em torno da ideia de *uma aprendizagem ao longo da vida*, que tem se tornado predominante nas políticas educativas de nosso tempo. A crítica desenvolvida em torno desse tópico indica que a aprendizagem tornou-se um assunto privado, produto de escolhas individuais, "e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo" (LIMA, 2012, p. 33). A dimensão individual das aprendizagens favorece a promoção de modelos apropriados aos interesses de cada indivíduo, de acordo com sua própria agenda de investimentos formativos.

Entretanto, cabe reiterar que essa forma empresarial de planejamento dos percursos formativos não pode ser vista como um movimento uniforme e linear, apresentando variações e diferenciações em função da especificidade dos sistemas educacionais onde ela é pensada, incorporada e conduzida. No caso da escola pública brasileira, tal como a hipótese desenvolvida por Libâneo (2012), constata-se um dualismo nos processos de escolarização, que seria evidenciado por duas tendências:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Esse dualismo tende por sua vez, a fortalecer a *linha abissal* que está base de uma *injustiça social cognitiva* de que nos fala Santos (2007) entre *os que tem* e *os que não tem* acesso aos bens culturais nas sociedades contemporâneas.

A escola pública, a partir desse enquadramento analítico, estaria vivenciando um amplo processo de deslocamento do sentido político-social atribuído ao termo conhecimento escolar. Nesse movimento outros sentidos de conhecimento escolar são produzidos e fixados reativando as lógicas mercadológica e democrática. O conhecimento escolar - na lógica mercadológica - tende a ser objeto exclusivo de ensino e aprendizado das classes abastadas e a lógica social - esvaziada de conhecimentos - seria prioritária às classes populares. A própria noção de aprendizagem, em articulação aos indicativos de Lima (2012), anteriormente referidos, seria transformada "numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento" (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

No campo acadêmico, como vem apontando estudos curriculares recentes (YOUNG, 2011; MOREIRA, 2012), essa problematização da cartografia do conhecimento escolar não tem sido objeto de preocupação e foco de investigação pelas pesquisas do campo educacional que incorporaram, a partir da segunda metade dos anos de 1990 as contribuições teóricas das chamadas perspectivas pós-estruturalistas. Tais perspectivas podem ser entendidas como as leituras do social/político filiadas a um movimento intelectual reunindo pensadores de diferentes inserções disciplinares que convergem, no entanto, em termos da assunção de uma postura epistêmica pautada na radicalização da crítica aos essencialismos.

Embora estejamos de acordo com alguns questionamentos presentes nesses estudos, nem sempre compartilhamos as razões explicitadas que os sustentam. Entre as razões muitas vezes apontadas e da qual discordamos, destacam-se as que associam ou culpabilizam as perspectivas pós-estruturalistas pelo esvaziamento político do debate educacional. Os argumentos mobilizados para afirmar essa despolarização tendem a ser produzidos discursivamente em torno da afirmação de essas perspectivas não se preocuparem, em suas análises, com questões como *poder*, *ideologia* ou *emancipação*. Não apenas discordamos com essas associações, como consideramos que as perspectivas pós-estruturalistas com as quais nos identificamos reconhecem e priorizam a dimensão política das questões educacionais. O que está em jogo não é a presença ou ausência do enfoque político, mas a forma como o entendemos e o priorizamos. Desse modo, temos apostado que algumas das categorias de análise pós-estruturalista produzidas para a leitura do social-político carregam forte potencial heurístico, permitindo pensá-lo de um outro lugar epistêmico e abrindo assim, possibilidades de fazer trabalhar antigas e novas tensões e aporias que caracterizam a reflexão curricular, em particular as que incidem sobre o conhecimento escolar.

Entre essas aporias e tendo em vista o recorte privilegiado nesse texto, destacamos as tensões universal e particular e singular e coletivo que atravessam os processos de significação e homogeneização desse termo. Afinal quando se defende o conhecimento escolar como um bem público comum universal, de qual universal se está fazendo alusão? Quando assumimos a importância do conhecimento escolar para a formação do cidadão crítico, de que interesses e demandas é construída a categoria de cidadania que defendemos? Quando criticamos a individualização do acesso ao conhecimento, com qual sentido de

sujeito operamos? Como pensar o sentido de um espaço público que não se confunda com a hegemonização de interesses particulares? Como pensar o jogo democrático para além de consensos que negam a diferença e produtividade dos conflitos de ideias, interesses e leituras do mundo? Ou ainda, como pensar as disputas entre as diferentes lógicas que atravessam as políticas curriculares para além de uma visão dicotômica, essencialista ou determinista?

Se não nos é difícil concordar com Boaventura de Sousa Santos quando este afirma que “não parece faltar no mundo de hoje situações que suscitem desconforto e indignação” (SANTOS, 1999), quando se trata de explicá-las no entanto, a busca da concordância é bem mais complexa e longe de encontrar consenso. Com efeito, esse posicionamento não nos situa, em um terreno menos conflituoso. Entre os que se indignam com as desigualdades e apostam na escola pública não existe consenso sobre a forma de reverter o jogo. A disputa tem sido travada em torno de termos como “conhecimento”, “poder”, “sujeito”, “cultura”, “identidade”, “diferença”, “hegemonia”, entre outros, que se articulam para dar sentido à reinvenção da própria luta política. (GABRIEL, 2011). E aqui utilizamos o termo “sentido” tanto na perspectiva da significação, quanto da direção que se pretende dar a essas lutas.

Desse modo, nos filiamos com os que tendem a explicar essas situações que suscitam ‘desconforto e indignação’ pelo não cumprimento do que Santos chama das “grandes promessas da modernidade” (p. 197-198), em particular as da igualdade e da liberdade. Nos limites desse texto, não cabe traçar um mapa das apropriações que têm sido feitas por autores de diferentes campos de conhecimento, nas áreas da educação e das ciências sociais, com o intuito de decretar a falência do pensamento moderno e, de ricochete, do trabalho da crítica e da possibilidade de subversão do *status quo*. No entanto, achamos importante explicitar nosso acordo com uma linha de pensamento que embora reconheça o esgotamento de alguns caminhos traçados para o cumprimento dessas promessas, ainda insiste em mantê-las no horizonte de nossas expectativas. Essa posição nos parece fecunda, na medida em que tende a não invalidar a legitimidade e relevância das demandas de igualdade e de liberdade que justificaram e continuam justificando, senão o cumprimento, a formulação dessas mesmas promessas.

Afinal, como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem “novos papéis num mundo mutante e em crise” (VEIGA-NETO, 2000)? A seguir procuramos destacar alguns efeitos desses questionamentos sobre a questão do conhecimento escolar no campo curricular.

Estudos sobre o conhecimento escolar: delineamentos investigativos

Para o ingresso nessa questão específica, importa assinalar o enquadramento analítico híbrido que será mobilizado e que consiste em incorporar na nossa reflexão os aportes teóricos de diferentes áreas de conhecimento como a

sociologia e o currículo – bem como perspectivas teóricas distintas e entrecruzá-los metodologicamente a partir da abordagem discursiva de nossa empiria.

No que diz respeito às contribuições do enfoque sociológico, os estudos de Durkheim ocupam um papel de destaque na instauração de uma reflexão sobre o conhecimento escolar no campo educacional, sobretudo pela sua ênfase no caráter social da educação. Sob essa perspectiva, podemos inferir que "inexiste a possibilidade de pensarmos em sistemas educativos universais, visto que a educação, seus métodos e conteúdos serão produto das contingências sociais de seu tempo" (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 887). Com isso, a concepção de educação desenvolvida pelo pensador francês supõe "a socialização metódica das novas gerações pelos processos de transmissão cultural" (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 888).

Por sua vez, os estudos curriculares vem apontado que os debates sobre o conhecimento escolar legitimado como objeto de ensino-aprendizagem na educação básica e veículo importante de transmissão cultural têm suscitado polêmicas que se mantêm bastante atuais em nossa contemporaneidade. Nessas polêmicas, o que é objeto de discórdia não é tanto a existência da transmissão, mas a sua natureza. Não é por acaso que a nova sociologia da educação (NSE), desenvolvida na Inglaterra dos anos de 1970 que ficou conhecida como a Nova Sociologia do Currículo, elege como foco o conhecimento ensinado nas escolas, entendido como um objeto social e historicamente construído, não podendo como tal ser naturalizado e, portanto, estar fora do horizonte do pensável do campo da sociologia.

Forquin (2011), na escrita de um verbete para importante dicionário de temas educacionais, retoma que, à luz das recentes contribuições do campo sociológico, não podemos negligenciar um exame da "política dos conteúdos de ensino". Em sua perspectiva, o entendimento do currículo como um processo de seleção cultural, sugere-nos o reconhecimento de duas dimensões indissociáveis, a saber: "o critério de configuração sistêmica e o critério de desenvolvimento sequencial" (p. 717). A combinação dessas dimensões, de acordo com o sociólogo, implicaria na composição de uma "forma curricular" que, mais que uma "forma escolar" - termo típico dos estudos contemporâneos, poderia tornar-se uma ferramenta para estudos curriculares. Em suas palavras, essa abordagem favoreceria novas estratégias de trabalho, tais como:

"[...] fazer aparecer o que pode haver de contingente, de arbitrário ou de 'constructo social' na definição, programação e execução dos conteúdos de ensino, sem que por isso seja possível considerar que tal procedimento conduza necessariamente a desqualificar a problemática do valor educativo e cultural dos diferentes objetos possíveis de ensino e de seus diferentes modos possíveis de estruturação e de transmissão; de fato, o poder de elucidação de qualquer postura analítica e crítica passa sempre, também, pelo reconhecimento da legitimidade e da irreduzibilidade conceitual das questões normativas (FORQUIN, 2011, p. 719).

Examinando a questão da transmissão cultural no contexto latino-americano, em particular no que ela se articula com a questão do conhecimento escolar, faz-se possível constatar duas tendências predominantes desse enfoque sociológico. A primeira indica "uma intensificação das reformas de inspiração neoliberal que apregoam um foco curricular nas noções de equidade e de qualidade e na formação de sujeitos flexíveis e inovadores" (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 892). A outra tendência assinala uma "secundarização dos processos de transmissão cultural nas políticas contemporâneas de escolarização permitindo que, em determinados contextos, o conhecimento escolar seja secundarizado nos currículos escolares" (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 892). Em ambas as tendências identificadas a questão do conhecimento tende a assumir uma posição subalterna nos discursos hegemônicos sobre o papel da escola na transmissão cultural ou sobre a natureza do transmitido no âmbito dessa instituição social.

Em alguns países como o Brasil, e como resultado da intensificação gradativa do diálogo interdisciplinar bem como da pressão exercida pelas demandas políticas que interpelam a escola em nosso presente, o termo currículo deixa de ser visto apenas como um objeto de investigação de outros campos como o da Sociologia ou da Didática e passa a significar um campo de pesquisa com objetos, problematizações, regimes de verdade e disputas pelo monopólio de verdade específicos. Como campo de investigação, o currículo se abre a outras contribuições teórico-epistemológicas de outras áreas do conhecimento, passando a produzir suas próprias categorias analíticas e hibridizações teóricas.

É pois, nessa configuração teórica híbrida que os estudos curriculares vem contribuindo para a reflexão acerca da questão do conhecimento escolar. Entre os anos de 1980 e até meados de 1990 os debates em torno dos processos de produção, organização e distribuição do conhecimento escolar foram derivados das contribuições das teorizações curriculares críticas. A partir da segunda metade dos anos noventa, as discussões curriculares assumem novos contornos com a incorporação dos aportes teóricos formulados no âmbito das "perspectivas pós" - pós-modernas, pós-estruturalistas, pós fundacionais, pós-coloniais - que tendem a serem utilizadas de forma indiscriminadas e pouco rigorosa, confundidas sob a expressão genérica *perspectivas curriculares pós-críticas*.

A problematização da implicação da transmissão cultural para a construção de uma escola democrática pode ser considerada como uma questão instituinte desse campo na perspectiva crítica e se mantém, embora com enfoques diferenciados, atual nos debates curriculares. O volume consistente da produção acadêmica do campo curricular acumulada nas últimas três décadas no Brasil testemunha o interesse por essa temática. Uma análise mais atenta das abordagens teóricas e os enfoques privilegiados nesses estudos permite identificar, a partir da década de 1990, duas interfaces - *conhecimento-poder* e *cultura-poder* - que paradoxalmente tendem a ser explorados nos estudos do campo de forma separada quando não antagônica.

A discussão desencadeada pela incorporação no campo do currículo das perspectivas culturalistas, a despeito da matriz teórica a qual esteja filiada, ao evidenciar as implicações -para pensar politicamente o campo - da articulação

entre currículo e cultura, tende a substituir a interface conhecimento-poder, subalternizando o lugar do conhecimento escolar nos debates políticos contemporâneos.

Como vimos afirmando, não se trata de negar o potencial heurístico das contribuições dessas perspectivas, mas sim de retomar nesses debates a interface conhecimento-cultura-poder de forma a explorá-la como chave de leitura para a compreensão das regras e possíveis subversões do jogo político em um contexto discursivo específico: a instituição escolar.

Não é por acaso que Moreira (2007), ao estudar a política e as práticas curriculares orientadoras da Escola Plural, em Belo Horizonte, aponta a relevância social e política de uma revitalização das discussões em torno do conhecimento escolar. Em suas palavras, "há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola" (MOREIRA, 2007, p. 287). Essa questão justifica-se pela perspectiva de uma nova configuração formativa, na qual "não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere" (MOREIRA, 2007, p. 287). Ainda que esses aspectos sejam importantes, como lembra-nos o pesquisador brasileiro, são insuficientes.

Percebe-se nesses debates os usos políticos da polissemia do termo conhecimento escolar. Caberia pois explicitar o que estamos nomeando como conhecimento escolar, o que o singulariza e o diferencia de outros conhecimentos igualmente transmissíveis pela e na instituição escolar. A elaboração de Lucíola Santos (1995), há duas décadas, produz importantes delineamentos.

O argumento central é que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Nessa abordagem, o sistema escolar e o contexto econômico e social que o informam, com base nas diferentes relações de poder que se estabelecem no aparelho escolar e entre este e a sociedade, produzem o que chamamos de conhecimento escolar. A compreensão do processo de produção desse conhecimento amplia a compreensão sobre a prática pedagógica e evita simplificações centradas na questão de conteúdo x método (SANTOS, 1995, p. 27).

Na abordagem proposta por Santos, indica-se uma lacuna nas análises críticas do currículo de uma compreensão mais aprofundada do conhecimento a ser ensinado. Em suas palavras, "a análise sobre a natureza do conhecimento escolar possibilita enfrentar, de maneira nova, questões que no momento atual são colocadas no centro do currículo" (p. 29).

Segundo essa autora, a articulação com o campo da Didática, nesse âmbito, catalisaria importantes diálogos, sobretudo pela sua ênfase em examinar as relações como o conhecimento que se estabelecem no cotidiano das sala de aula em meio à urgência e incertezas que a caracterizam.

De outra perspectiva, Muller (2012) propõe-se a revisitar o progressivismo, "primeira e única ideologia abrangente da escolarização" (p. 317-318). Distanciando-se dos modelos tradicionais, o pesquisador sul-africano descreve que o principal impulso do progressivismo foi a justiça social. "Grande parte da atenção do progressivismo centrava-se, então, na produção de resultados educacionais equitativos para as crianças da classe trabalhadora" (p. 318). A referida concepção pedagógica, em suas diferentes versões, compartilha a possibilidade de conduzir os estudantes ao progresso e a conseqüente mudança social.

Pensadores sociais de diferentes matizes, como Dewey e Gramsci, associaram-se a esse debate. Entretanto, ao retomar autores clássicos de determinadas leituras contemporâneas, Muller (2012) pontua que "a nova ênfase educacional no desenvolvimento não poderia implicar um currículo completamente centrado no aluno ou em atividades" (p. 321). Em uma abordagem atual, o progressivismo tem sido considerado como "obsoleto" e recebendo críticas diversas. Mas, como interroga o autor, qual o problema do progressivismo? Três seriam as possíveis questões a serem consideradas.

* A instrução ativa e efetiva, classicamente proscrita pelo progressivismo, como o principal obstáculo à aprendizagem autêntica, faz uma diferença sensível para o aprendizado.

* O professor, então, retorna, não como facilitador ou gestor, mas como um especialista em instrução.

* Isso significa a volta da importância do conhecimento escolar, tanto na elaboração do currículo quanto na orientação da instrução (MULLER, 2012, p. 323).

As críticas ao progressivismo indicam que lhe falta um aspecto basilar de sua própria proposta - a justiça social. Tal crítica ancora-se na perspectiva de que "o progressivismo bloqueia o acesso de alunos de grupos não privilegiados à estrutura do conhecimento, mas os submete à regulação moral da classe média" (p. 327). Outra crítica remete-se a ausência de uma concepção de conhecimento.

Meu ponto de vista é que o progressivismo com sua ênfase na escolarização como prática e na pedagogia concebida estreitamente como ensino - perde de vista o conhecimento e sua aquisição, que é a principal meta da aprendizagem. De modo mais enfático: o progressivismo não tem uma teoria do conhecimento explícita e, por conseguinte, não tem uma teoria explícita de currículo ou de aprendizagem (MULLER, 2012, p. 330).

Valendo-se de uma retomada conceitual dos pensamentos de Gramsci e Dewey, Muller propõe-se a estabelecer uma nova aposta no progressivismo, apostando na centralidade do conhecimento. Em suas palavras, "a tendência progressivista de definir todos os eventos do conhecimento como habilidades, competências e experiências não dá margem para que se fale sobre o conhecimento como conhecimento" (p. 334). A aposta no "conhecimento como conhe-

cimento", de acordo com o pesquisador sul-africano, abre-nos a possibilidade de "adotarmos políticas e métodos pedagógicos, pós-progressivistas, menos românticos, mais eficazes e mais socialmente justos" (p. 341). Nessa linha de argumentação inscrevem-se igualmente as recentes contribuições de Michael Young ao campo dos Estudos Curriculares. Para tanto, tomaremos como ponto de partida o texto "Para que servem as escolas?", publicado originalmente no ano de 2007. Seu ponto de impulso vincula-se a uma articulação entre justiça social e acesso ao conhecimento. Em suas palavras, "não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição de conhecimento" (YOUNG, 2007, p. 1289).

Na contramão das perspectivas críticas dos anos de 1970 e de 1980, bem como das abordagens inspiradas no pensamento pós-modernista e pós-estruturalista dos anos de 1990, Young produz um campo de reflexão situado em outras bases. Um dos aspectos problemáticos em torno dessa questão diz respeito ao predomínio das políticas neoliberais na educação. A convergência da agenda educacional a esse direcionamento produziu, pelo menos, duas consequências.

Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as "necessidades da economia", numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um *semimercado*), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos (YOUNG, 2007, p. 1290-1291).

Para além desse posicionamento, Young afirma a relevância da escola em outra dimensão. Em sua perspectiva, a importância das escolas reside no pressuposto de que "elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (p. 1294). O compromisso da escola estaria no acesso ao "conhecimento poderoso". Tal forma de conhecimento vincula-se a formas especializadas, o que não significa que os saberes culturais dos estudantes não sejam considerados.

Em torno disso, outra noção proposta por Young é a "diferenciação do conhecimento". Uma delas é a vinculação ao contexto social. Efetivamente, a referida noção supõe que "o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser base para o currículo" (p. 1299). Na abordagem proposta pelo sociólogo inglês, o conhecimento poderoso pode materializar uma perspectiva de "justiça social".

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos inte-

lectualmente, para além de circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Procuramos cartografar alguns itinerários investigativos produzidos no âmbito dos Estudos Curriculares, objetivando estabelecer interlocuções, bem como evidenciar nossa ênfase analítica. Temos defendido que estudar o conhecimento escolar, considerado como "incontornável" no âmbito das políticas de escolarização brasileiras (GABRIEL; CASTRO, 2013), apresenta-se como uma tarefa importante, tanto do ponto de vista político, quanto do ponto de vista epistemológico. O que está em jogo nessas discussões é justamente o papel político atribuído ao conhecimento legitimado e validado como objeto de ensino nas escolas. Nessa perspectiva, menos que as respostas ensaiadas por alguns dos autores anteriormente mencionados estamos interessados em continuar explorar as problematizações e questionamentos que estão na base de suas reflexões. Dito de outra maneira, interessa-nos continuar insistindo no papel político do conhecimento escolar, reconhecendo os efeitos produzidos em sua definição pelas críticas radicais a um objetivismo essencializante. Como definir o termo *conhecimento escolar*, em meio à relação diferencial e equivalencial estabelecida contingencialmente com as diferentes unidades que participam da construção de seu sentido? Como defini-lo, por exemplo, em relação a termos como *conteúdo*, *competência*, *valores* ou *habilidades* mobilizados nas políticas curriculares contemporâneas?

Assumimos assim, um ponto de vista que autoriza significar o conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de *escolar* (GABRIEL, 2012; GABRIEL, MORAES, 2014). Importa destacar que essa definição permite sustentar a especificidade desse conhecimento sem negar a presença de outras unidades diferenciais - *conteúdos científicos* ou *disciplinares competências, valores, atitudes*, outros saberes (*senso comum*, do cotidiano, da mídia) - na fixação do seu sentido.

Entre essas unidades diferenciais configuradoras do termo conhecimento escolar, o significante *conteúdo disciplinar* se destaca nos debates educacionais, ora sendo apresentado como sinônimo de conhecimento escolar e como tal assumindo uma lógica conteudista. A hipótese que procuramos sustentar nesse texto é justamente que as articulações entre as lógicas econômica/mercadológica e político-social/democrática se produzem simultaneamente em meio às lógicas de diferença e de equivalência mobilizadas nas lutas de significação de *conhecimento escolar*. Longe de prescrever melhores definições, interessa-nos perceber como, nas políticas curriculares para o ensino médio, o próprio sentido de "fronteira" entre *o que é* e *o que não é* conhecimento escolar é fi-

xado nas lutas políticas em torno das disputas pela legitimação/fixação, homogeneização/universalização de seu sentido.

A seguir, como sinalizado anteriormente, examinaremos duas políticas curriculares recentemente implementadas no contexto brasileiro e dirigidas ao Ensino Médio. Mais que produzir contrastes ou estudos comparativos, nossa intenção passa por compreender as lógicas políticas e econômicas que perfazem sua constituição e seus efeitos na fixação de sentidos de *conhecimento escolar*.

Políticas curriculares para o Ensino Médio: entre *comunidades de aprendentes* e *competências socioemocionais*, qual o lugar para o conhecimento escolar?

Como já mencionado anteriormente, estudos do campo educacional têm apontado que as políticas curriculares atuais voltadas para o Ensino Médio tendem a reatualizar as demandas advindas do campo econômico, acirrando os embates entre lógicas e interesses diferenciados que ocorrem no momento da legitimação e validação dos objetos culturais transmissíveis pela escola. Neste terceiro e último momento, focalizamos formas curriculares que se encontram na base das reformas em curso em nosso país, a partir da análise de duas políticas em curso no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul que mobilizam respectivamente as noções de *competências socioemocionais* e *comunidades de aprendizagem*.

No Estado do Rio de Janeiro optamos por examinar uma experiência apresentada como inovadora, desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, no âmbito de um programa educacional nomeado como "Dupla Escola". O referido programa automeia-se como um modelo de escolarização em jornada integral desenvolvido pelo governo estadual, desde o ano de 2008, que busca promover, como registra um de seus documentos orientadores, "o desenvolvimento de competências, atitudes e valores indispensáveis para a vida profissional e em sociedade" (IAS, 2014). Considerando uma experiência piloto ocorrida no Colégio Estadual Chico Anysio, o Instituto optou pelo desenvolvimento de um modelo que, segundo seus formuladores, se alinhasse às necessidades do século XXI. Dentre as questões curriculares evidenciadas no programa, apresentadas com caráter inovador, destacam-se "a **integração das áreas do conhecimento**, o desenvolvimento do **protagonismo juvenil** e da autonomia do aluno através de projetos interdisciplinares, **projetos de vida e momentos de autogestão**, o equilíbrio entre o **trabalho com competências acadêmicas e socioemocionais** e a utilização de tecnologias digitais" (IAS, 2014 [grifos nossos]).

Com a intenção de produzir alternativas para a formação do jovem no século iniciante, o Instituto desenvolveu a experiência "Solução Educacional para o Ensino Médio". Ao apresentar-se como inovadora, a proposta enfatiza que, entre os anos de 2013 e 2014, sua experiência foi validada em 54 escolas de tempo integral no Rio de Janeiro. No mês de julho de 2014, por meio da deliberação 344, o Conselho Estadual de Educação aprovou as diretrizes operacionais desta experiência, tornando-a uma política estadual. Seu foco prioritário encontra-se nos currículos escolares do Ensino Médio. Sua proposta formativa anco-

ra-se na possibilidade de ensinar "os **conteúdos curriculares** a partir de uma matriz de **competências para o século 21, flexível e customizável** a diferentes modelos de escola - que combina competências - como a **resolução de problemas e o pensamento crítico** - com competências socioemocionais - como a colaboração e a responsabilidade" (IAS, 2014, p. 13 [grifos nossos]).

A educação para o século XXI sugere uma ampliação conceitual da aprendizagem, abrindo-se a novos campos e a promoção de outras competências que, de acordo com a proposta, também podem/devem ser mensuráveis. Inscrita em paradigmas holísticos da formação humana, dentre os quais destaca-se o Relatório Delors, a principal fundamentação da proposta é o "Paradigma do Desenvolvimento Humano". Proposto nos anos de 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tal paradigma indica as pessoas como centro do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que "aponta a educação como **oportunidade central para prepará-las para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo**" (IAS, 2014, p. 5 [grifos nossos]). Considerando o argumento de que o Brasil produziu avanços educacionais nas últimas décadas, ainda que insuficientes, o Instituto defende a busca de novos caminhos, capazes de fabricar uma educação integradora, que supra as lacunas que o País ainda apresenta nas avaliações internacionais. A ênfase em aspectos socioemocionais é justificada pela necessidade de melhoria no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Entretanto, tal opção, "não significa rejeitar a relevância dos conteúdos curriculares tradicionais, mas oferecer mais um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes" (IAS, 2014, p. 6).

Por competência a referida proposta entende "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois" (IAS, 2014, p. 9). As competências socioemocionais referem-se ao relacionamento consigo mesmo e com os outros, manifestada em processos de tomada de decisão e no enfrentamento de situações adversas. Por outro lado, as competências cognitivas dizem respeito às capacidades de interpretar e refletir, mas também de "assimilar ideias abstratas, resolver problemas e generalizar aprendizados" (IAS, 2014, p. 9). A proposta defende uma estreita aproximação entre as duas formas de competências, organizadas em uma matriz que "organiza e ressignifica o ensino das disciplinas e áreas do conhecimento, complementado por um núcleo de componentes inovadores (ex.: desenvolvimento de projetos de intervenção)" (IAS, 2014, p. 10). Em síntese, a proposta visa a fabricação de currículos inovadores, com componentes curriculares integradores, que, em sua matriz de referência, indiquem os resultados a serem obtidos nas aprendizagens, nas competências cognitivas e nas competências socioemocionais.

Tal como a reformulação anteriormente apresentada, o *Ensino Médio Politécnico* - forma como foi nomeada a reformulação no Rio Grande do Sul - parte de um diagnóstico de crise da escola pública, derivada de sua incapacidade para o atendimento das demandas juvenis, bem como pela sua pouca contribuição ao desenvolvimento econômico. Sua proposta de organização busca distanciar-

se da composição de padrões curriculares preestabelecidos para o Ensino Médio; mas, antes disso, considera como foco a composição de uma "comunidade de aprendentes". A organização da comunidade estaria próxima às necessidades advindas do campo econômico, sobretudo das mudanças nos arranjos produtivos (SILVA, 2014; SILVA, 2015).

Na proposta do *Ensino Médio Politécnico* a opção pelo atendimento de tais demandas é justificada pelas alterações ocorridas no mundo do trabalho, onde "a capacidade de fazer passa a ser substituída pela **intelectualização das competências**, que demanda **raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse**" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13 [grifos nossos]). Para acompanhar as dinâmicas tecnocientíficas, em sua potencialidade produtiva, a proposta sugere o domínio de ferramentas intelectuais que conduzam a resolução de problemas, visto que "novos problemas surgem cotidianamente ao tempo em que conhecimentos e ocupações vão se tornando obsoletos" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 12). A proposta curricular sul-rio-grandense revitaliza o conceito de politecnia, posicionando-o na articulação entre formação geral e formação profissional.

Encaminha também modificações na forma de selecionar e organizar os conhecimentos a serem ensinados. Visto que sua justificativa política coloca-se no atendimento às demandas juvenis e ao desenvolvimento econômico, o *Ensino Médio Politécnico* propõe-se a mobilizar outra concepção de currículo, "concebido como o conjunto das capacidades de todos" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 16). Em uma coletânea que sumariza algumas das contribuições produzidas pela reforma, Azevedo e Reis (2013) sugerem que o desafio posto está na superação de uma escola que reproduza e transmita conhecimentos descontextualizados, que avalie os estudantes de forma classificatória e que possua um currículo sem integração. Na leitura proposta pelos autores, esse "é um padrão curricular que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, a conformação com os supostos 'destinos', ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio [...]" (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29).

No ano de 2011 o Rio Grande do Sul iniciou o processo de implementação da reforma, realizando um conjunto de ajustes na estruturação curricular do Ensino Médio. Inicialmente importa assinalar a ampliação da carga horária do curso em seiscentas (600) horas anuais. Ou seja, amplia-se o Ensino Médio para uma composição de três mil (3.000) horas ao longo do percurso formativo. A partir dessa mudança, também ocorreram alterações nos procedimentos avaliativos; através do paradigma da avaliação emancipatória, inspirado nas proposições de Saul (2000), tal prática passa a ser realizada nas áreas do conhecimento e explicitadas através de conceitos (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Outra modificação refere-se ao desenvolvimento de um espaço de articulação nos currículos escolares nomeado como "Seminários Integrados". Tais seminários integram, na referida proposta, a carga horária da parte diversificada, ampliando-se progressivamente ao longo dos três anos e "constituindo-se em espaços de comunica-

ção, socialização, planejamento e avaliação de vivências e práticas do curso" (p. 26).

Nestes espaços de integração curricular os estudantes realizam estágios, vivências e, principalmente, pesquisas. Essas atividades, acompanhadas e coordenadas por um professor, "poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 26). Assim, importa explicar que os referidos seminários apresentam-se como espaços de diálogo e de pesquisa acerca de temas escolhidos pelos próprios estudantes. Metodologicamente, emerge como opção as estratégias problematizadoras, com foco em projetos a serem "elaborados a partir de pesquisa que **explícite uma necessidade e/ou uma situação-problema** dentro dos **eixos temáticos transversais**" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 26 [grifos nossos]). Segundo seus formuladores, através do educar pela pesquisa, o *Ensino Médio Politécnico* encaminha a formação de sujeitos protagonistas.

Na medida em que os estudantes são interpelados a buscarem aprendizagens permanentes, notamos um investimento pedagógico na pesquisa enquanto estratégia metodológica. O educar pela pesquisa é justificado, inicialmente, pelo atendimento a uma característica dos jovens contemporâneos - "a curiosidade inquietante para conhecer e transformar o mundo" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22). Ao mesmo tempo, essa opção é articulada ao potencial de protagonismo que ela representa, visto que "a pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22). Aspira-se a constituição de "comunidades de aprendentes".

Essa breve apresentação das duas propostas deixa transparecer a mobilização de alguns discursos que atravessam o debate educacional contemporâneo bem como permite tecer algumas observações sobre os sentidos de *reforma curricular* fixado nessas políticas.

É, por exemplo, em torno do discurso da inovação pedagógica percebida como solução para todas as mazelas que afetam o sistema educacional, em particular os problemas do ensino médio em nosso país, que as duas políticas estaduais se estruturam. A inovação - significada como 'tecnologias digitais', 'situação problema' ou 'projetos de intervenção' - emerge assim como caminho da salvação da escola do ensino médio.

No lastro salvacionista que caracteriza essas políticas e para além dessa dimensão inovadora, as reformas propostas operam com a associação entre ampliação do tempo escolar - como ilustra a expressão 'Dupla Escola' atribuída a proposta do Rio de Janeiro - e a melhoria da qualidade do ensino.

Mas para quem são endereçadas essas propostas? Quem são esses jovens que frequentam o Ensino Médio e para os quais são pensadas essas propostas? A leitura atenta de documentos que as apresentam permite evidenciar traços de endereçamentos nelas presentes. Entre esses traços destaca-se por exemplo a associação discursiva entre *educação de jovens* e mercado. Em ambas, o público-alvo dessas políticas é caracterizado por meio da hegemonização de sentidos de juventude como grupo de indivíduos que compartilham carências de orientação profissional ou de dificuldades de aprendizagem. Afinal 'a ênfase em aspectos

socioemocionais é justificada pela necessidade de melhoria no desenvolvimento cognitivo dos estudantes'. Mas também dificuldade de escolha, de exercício de um protagonismo juvenil, entre outras competências consideradas pelos formuladores dessas propostas como sendo indispensáveis para a educação do século XXI.

Nessa perspectiva, a reforma curricular proposta emerge e se justifica justamente pela sua capacidade de transformar esses jovens "passivos" em empreendedores, flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado às exigências da vida social. Não caberia perguntar-nos quais as fronteiras entre esse estímulo à autonomia ou ao protagonismo juvenil e o incentivo a 'uma espécie de vocacionismo em massa' para suprir as 'necessidades da economia' de que nos fala Young?

A pertinência desse tipo de questionamento se reforça quando focalizamos na nossa análise o objeto de ensino legitimado nessas propostas. Com efeito, no que diz respeito aos aspectos da transmissão cultural é possível perceber o lugar discursivo estratégico do termo *competência* - 'sócio emocional', 'acadêmica', 'cognitiva' que assume o papel articulador das demais unidades diferenciais que definem conhecimento escolar, significando pois, aquilo que deve ser transmitido e aprendido. Nesse movimento os conteúdos disciplinares tendem a aparecer de forma subalterna, ora diluídos em meio à 'integração das áreas do conhecimento', a 'projetos interdisciplinares, 'projetos de vida', 'Seminários Integrados'; ora vinculados às matrizes de 'competências para o século 21, flexível e customizável a diferentes modelos de escola'. Do mesmo modo quando se trata de ampliar o conceito de aprendizagem, o que é incorporado consiste no aprendizado de 'outras competências'. Outro indício discursivo da subalternização dos conteúdos é justamente a necessidade ressentida em negar uma possível interpretação da proposta que significaria a rejeição da 'relevância dos conteúdos curriculares tradicionais'.

Interessante observar que se por um lado o acesso a esse tipo de bem cultural é minimizado, a problematização de sua natureza é inexistente, reforçando assim um sentido de conteúdo, adjetivado de tradicional, que tende a ser significado nos debates educacionais como obsoleto, conservador, responsável pela manutenção de uma escola desconectada da vida, do mundo contemporâneo.

Não se trata de assumirmos aqui uma postura conteudista, mas de problematizarmos o lugar dessa unidade diferencial na definição do que é conhecimento escolar para o ensino médio. Se considerarmos que os conteúdos disciplinares correspondem à "unidade diferencial que quando incorporada na cadeia definidora de *escolar* garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. (GABRIEL; MORAES, 2013) bem como que as críticas formuladas à hegemonização de um sentido particular de ciência (GABRIEL, 2013) não significa a negação de seu potencial subversivo nas leituras do social, a que interesses essa subalternização dos conteúdos disciplinares nas reformas curriculares satisfaria?

Para concluir: fechamentos parciais e provisórios

Retomando nossa hipótese anteriormente mencionada, consideramos que a forma de tratamento dispensada aos conteúdos escolares ou à tentativa de hegemonização de um sentido particular de conhecimento escolar percebido como sinônimo do termo competência pode ser uma pista a ser seguida para a compreensão do sentido de vida pública hegemonizada nos documentos analisados e que está na base dessas políticas curriculares.

Ainda que advindas de matrizes pedagógicas diferenciadas, ambas as propostas convergem no sentido de preparar os estudantes para o atendimento das exigências do mercado profissional. Em linhas gerais, nossa elaboração analítica direcionou-se a explorar como lógicas econômica e social se articulam por meio da mobilização do campo semântico que envolve a definição de conhecimento escolar se articulam.

Apontamos que a lógica do social se concentra na perspectiva do acesso ao conhecimento por um público mais abrangente; entretanto, distancia-se da perspectiva de uma democratização da natureza do conhecimento escolar. Acessar significaria se apropriar de um tipo de conhecimento/competência que permita a esses sujeitos aprendentes e considerados fragilizados do ponto de vista cognitivo se inserirem no mercado de trabalho, sem maiores questionamentos de sua posição subalterna. A lógica mercadológica se sobrepõe assim a lógica democrática. Tal questão, evidenciávamos na abertura deste texto, ao utilizarmos um texto publicado em importante revista informativa.

Nessa perspectiva a lógica do social, na perspectiva da pauta democrática, é percebida não como um elemento estruturante para a construção de uma ordem menos desigual, mas como algo que responde a problemas pontuais como a inserção de jovens no mercado de trabalho. Quais implicações desse tipo de leitura para se pensar o lugar do conhecimento na negociação da fronteira entre comum e particular indispensável na construção de uma ordem social democrática que não se limite a soma e justaposição de interesses particulares?

O que está em questão não é a importância da encarnação da ideia de bem público comum na instituição escolar, mas a forma de defini-lo. Longe de ser uma listagem de conteúdos, competências ou valores, percebê-lo como um horizonte de expectativa inalcançável e simultaneamente condição para pensar uma escola pública democrática.

Nesse horizonte, defendemos que a questão do conhecimento/conteúdo disciplinar ao assumir uma posição subalternizada na cadeia definidora dos objetos transmissíveis como bem comum que cada geração recebe de herança, prejudica o trabalho simbólico dessa transmissão em termos da dinâmica de sua recepção pela juventude que dessa condição de herdeiros, a relança e a reelaborada em permanência. O desafio consiste em continuar explorando empiricamente essa aposta político-epistemológica. Em estudos posteriores, seguiremos examinando questões atinentes à constituição do conhecimento escolar, bem como mapeando suas ressonâncias nas políticas curriculares para o Ensino Médio.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas (Orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santilana, 2013, p. 25-48.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes (organização dos). In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 714-719.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene. conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene (Orgs.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: DP et alii, 2014, p. 23-42.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que são os conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GOMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.149-195.
- GIROUX, Henry. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais: material para discussão*. Rio de Janeiro: IAS, 2014.
- LAVAL, Cristhian. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.
- LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, v. 45, 2007, p. 265-290.
- MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 317-344.
- RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico*. Porto Alegre: SE, 2011.
- SANTOS, Lucíola Licínio. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995, p. 27-37.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, n. 79, p. 71-97, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54. p. 197-215, 1999.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. *Educação em Revista*, v. 30, n.1, p. 127-156, 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 68-76, 2015

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.

VEJA. Faltou fazer a lição de casa. São Paulo, n. 39, ano 47, edição 2392, p. 92-93, 24 de setembro de 2014.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

DOCUMENTOS CURRICULARES: Clausuras, aberturas e conceitos como desafios para a formação de professores

Andréa Rosana Fetzner²⁸
Tânia Mara Resende Machado²⁹

RESUMO

O simpósio apresenta estudos realizados sobre documentos curriculares destacando as estruturas e os conceitos encontrados nos documentos. É resultado de duas pesquisas, uma desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio e apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ, sobre documentos curriculares de redes que organizam o ensino fundamental em ciclos e outra desenvolvida na Universidade Federal do Acre, sobre as percepções dos estudantes de licenciatura em relação aos documentos curriculares analisados durante os cursos de formação de professores, mais especificamente sobre a organização estrutural dos documentos e a presença (ou não) de temas transversais como parte das orientações curriculares expressas nos documentos. O objetivo das pesquisas é a compreensão da diversidade dos documentos curriculares. A metodologia das pesquisas orienta-se por abordagens qualitativas, em estudos documentais e pesquisa-ação. As análises realizadas indicam (1) a diversidade de estruturas nos documentos curriculares, o que é visto como positivo, uma vez que a diversidade não é apenas anunciada nos documentos, mas vivenciada em diferentes redes; e (2) as dificuldades conceituais entre temáticas, habilidades e objetivos, enquanto conceitos estruturantes dos documentos. Também é indicada a necessidade da apropriação crítica dos documentos pelos estudantes de licenciatura, como parte importante dos desafios que compõem a formação de professores.

Palavras-chave: Documentos curriculares. Diversidade. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A organização curricular de uma rede de ensino geralmente remete para concepções gerais quanto ao papel da educação escolar, a sociedade em que vivemos, a natureza dos processos de aprendizagem, a natureza dos processos de construção de conhecimento e de produção de cultura. Dispondo as concepções gerais, espera-se que na sequência dos documentos curriculares apareçam indicações de componentes curriculares e, em muitos casos, indicações de dire-

²⁸ Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo – GEPAC, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, akrug@uol.com.br

²⁹ Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Acre – UFAC, Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional, Rio Branco/AC, Brasil, taniaufac@gmail.com)

trizes, princípios, objetivos ou até mesmo conteúdos do ensino, propostos para o trabalho na escola e, ainda, indicações de referentes à organização do planejamento escolar e da avaliação escolar. Nossa questão inicial de pesquisa foi: quais são as estruturas de organização dos documentos curriculares? Com quais conceitos os documentos são organizados? A forma como a escola em ciclos se organiza, nomeadamente no estudo específico da pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, dispõe de orientações curriculares não seriadas? O que percebem os licenciandos sobre os documentos curriculares que analisam durante o curso de licenciatura? Para responder a estas perguntas, fizemos, no Rio de Janeiro, um estudo de dois documentos curriculares: Rede Municipal de Educação de Niterói (Organização Curricular do município de Niterói para o ensino fundamental, 2010) e Queimados (Diretrizes para a implantação do Sistema de Progressão Continuada - Ciclos, n.d.), e, no Acre, das orientações da Secretaria Estadual de Educação (Cadernos de Orientação Curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental I, 2010).

DESENVOLVIMENTO

Nos estudos curriculares é comum encontrarem-se conflitos em relação à seleção, organização e apresentação e sequência dos conteúdos que viriam a compor os currículos, desde o tempo dedicado aos componentes curriculares, passando pelas priorizações de conteúdos dentro dos componentes, todo o campo do currículo se constrói em disputa (SILVA, 2007).

Conforme estudo realizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2010) sobre as propostas curriculares de ensino fundamental e médio no Brasil, buscando “identificar o que vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhas para as instituições de ensino” (p. 4) há uma predominância de uma estrutura disciplinar para o currículo (p.7), e, embora haja um anúncio da possibilidade de articulação entre as disciplinas (p. 10), esta articulação, avalia o estudo, mediante as dificuldades de um currículo disciplinar, resultaria no enfoque, dado pelos documentos, à aprendizagem, na orientação com base na psicologia e no conhecimento a ser tomado como instrumento (meio), e não como fim em si mesmo. O estudo da SEB (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação) analisou 60 propostas curriculares, sendo 34 do ensino fundamental (21 de secretarias estaduais) e 26 de ensino médio.

Em um dos estudos em foco neste trabalho, desenvolvido em municípios do estado do Rio de Janeiro buscando acompanhar como redes de ensino municipais, organizadas em ciclos, têm desenvolvido suas orientações curriculares, foram localizados 67 documentos de 29 redes de ensino. Entre os documentos encontrados, oito eram orientações curriculares, e 59 documentos incluíram Planos Municipais de Educação, Pareceres legais sobre o ensino de nove anos nas redes, Portarias Municipais sobre avaliação escolar, Portarias e Leis municipais que dispunham sobre conteúdos escolares específicos, Regimentos escolares e, também, Projetos/Programas municipais que incidiriam sobre o currículo escolar.

A intenção do estudo desenvolvido no Rio de Janeiro foi identificar o tempo de duração de cada ciclo escolar (2, 3, 4 ou 5 anos) e a finalidade do agrupamento: ciclos de alfabetização, aprendizagem ou formação (FETZNER, 2015). Para análise dos documentos, tomou-se como referencial o que Pérez Gómez (1998) identifica como a incorporação do conceito de cultura no entendimento dos processos de ensino-aprendizagem. Esta incorporação pode ser resumidamente entendida como:

- a compreensão da educação como um processo de apropriação da cultura, que é formada por elementos materiais e simbólicos e o entendimento de que parte desta apropriação se dá por meio dos conceitos, que são construções culturais dos sujeitos ao longo de suas vidas;
- o fomento da colaboração entre pares na aprendizagem, o que implica na participação ativa e crítica dos sujeitos reelaborando de forma pessoal e coletiva a cultura;
- a necessidade de contextualização dos conhecimentos escolares.

E, junto à incorporação do conceito de cultura no entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, tomaram-se também, para análise dos documentos curriculares, os debates desenvolvidos por meio dos estudos interculturais. A interculturalidade, neste trabalho também entendida como instrumento de leitura das propostas curriculares, preocupa-se com a participação de diferentes culturas no currículo escolar, o que compreende a possibilidade de diferentes formas de perceber o mundo, diversos referenciais quanto à religiosidade, sexualidade, linguagem, produções culturais sejam colocadas em diálogo na escola, em *interpelação mútua* (FORNET-BETANCOURT, 1994).

A análise apresentada a seguir refere-se aos três documentos selecionados para este estudo. Os critérios de seleção dos dois primeiros documentos foram: orientar o currículo de redes organizadas em ciclos e demonstrar diferentes formas de estruturação. O terceiro documento foi tomado para estudo por propor a organização curricular nas escolas estaduais do Acre, região de realização da segunda pesquisa. Todos são documentos públicos, distribuídos às escolas das redes de ensino buscando referenciar as práticas curriculares.

O documento Referencial Curricular 2010: Rede Municipal de Ensino de Niterói Uma Construção Coletiva - Ensino Fundamental (SME, FME, 2010) apresenta dados históricos referentes à construção curricular no município e registra o processo de construção do próprio documento, depois, apresenta o perfil dos alunos do ensino fundamental regular e a lógica dos referenciais envolvendo: embasamento teórico curricular; abordagens para o currículo de cidadania e de diversidade cultural; orientações metodológicas e referentes à avaliação; dados referentes à construção das matrizes curriculares; orientações sobre a organização curricular em ciclos no município e a integração curricular pretendida por meio dos *eixos*. Fechando o documento ainda são encontradas as matrizes curriculares; as referências com indicação de fundamentação bibliográfica para aprofundamento do documento apresentado; a Portaria 085/2011 que institui as Diretrizes e os Referenciais Didáticos para a educação infantil, o ensino fundamental regular e a educação de jovens e adultos e, por fim, a tabulação

de um questionário respondido por alunos da rede sobre o currículo no ensino fundamental.

Destaca-se que a matriz curricular é apresentada por eixos e por anos de ciclo, sob a forma de um quadro com quatro colunas: *temáticas, habilidades/práticas cidadãs, habilidades específicas, algumas sugestões metodológicas*. Os três eixos são *Linguagens; Tempo e espaço; Ciências e desenvolvimento sustentável*. Na coluna das temáticas são listados conteúdos curriculares. Ex.: origem da espécie humana, organização e função do corpo humano, reprodução e sexualidade, coordenação e regulação, o ser humano e a saúde, como *temáticas* do Eixo Ciências e desenvolvimento humano, para o 4º Ciclo, 8º ano.

O documento da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Queimados *Diretrizes para a implantação do sistema de Progressão Continuada – Ciclo* (não datado), apresenta a organização escola em ciclo; a fundamentação legal baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na Lei Municipal 411/99, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e na Resolução da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto/SMEDC 01/01, que estabelece as normas gerais do Sistema de Progressão Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Queimados; a organização curricular, que compreende as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História/Geografia, Arte e Educação Física, apresentando, como orientação em cada uma destas, definida em um parágrafo, a finalidade dos conhecimentos a serem trabalhados. Ex.: Ciências Naturais: “o aluno deverá perceber-se como ser integrante da natureza, responsável pela preservação da vida, construindo assim o conceito de vida e ambiente” (SMECD, n.d., p. 3). Por fim, o documento apresenta orientações sobre a avaliação, que inclui orientação sobre a recuperação paralela e a possibilidade de retenção ao final do ciclo, pelo tempo máximo de um ano, e, ainda, orientação sobre a escrituração que inclui conceitos ao final de cada bimestre e relatório de aproveitamento escolar.

Dos dois documentos analisados na pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, concluiu-se que apenas Queimados conseguiu propor orientações curriculares não seriadas. Entende-se por orientações curriculares não seriadas a prevalência de um currículo sem divisão ano a ano, ou seja, um conjunto de propostas de trabalho (princípios, diretrizes, orientações, objetivos ou competências) que seriam trabalhadas desde o primeiro até o último ano do ciclo. No caso de Queimados, em um documento redigido em oito páginas, as diretrizes são para o conjunto dos ciclos, sem separação ano a ano. No caso de Niterói, o documento apresenta 123 páginas e oferece para a rede uma narrativa sobre a construção curricular no município e subsídios teórico-práticos para compreensão dos ciclos, da proposta da rede (intitulada Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural), todavia, ao propor as *matrizes* há uma divisão dos conteúdos não só por áreas, mas também por anos de escolaridade. Ex. o conteúdo (no documento chamado como *temática*) “adjetivos – características” aparece apenas no 3º. ano do 1º ciclo.

Não importando, neste estudo, discutir qual conteúdo seria proposto para qual ano dos ciclos, destaca-se apenas que uma das questões que se entende como fundamental para um trabalho efetivamente em ciclos é que o conteú-

do (competências, objetivos, diretrizes curriculares, qualquer que seja a forma de apresentação) considerado como essencial pela escola precisaria ser trabalhado durante todo o ciclo e não de forma *seriada*, ou seja, dividido entre os anos que comporiam os ciclos.

O documento analisado na pesquisa desenvolvida no Acre, *Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental I* (SEE, 2010) está organizado em duas partes. Na primeira, traz uma definição do que se está tratando como objetivos, conteúdos e atividades; além de notas sobre os conceitos de avaliação nos quais se fundamentam; breves considerações sobre os temas transversais. Na segunda parte, os COC trazem breves considerações sobre o Ensino de cada disciplina que compõe o currículo da educação infantil apontando contribuições à formação dos alunos, bem como explicita a relação entre áreas curriculares e apresenta um quadro contendo quatro colunas em que são prescritos os objetivos do Ensino de previstos para cada ano.

Considerando a preocupação do estudo em identificar os conceitos que orientam as estruturas curriculares, destaca-se que o documento de Niterói trabalha com eixos, temáticas, habilidades/práticas cidadãs, habilidades específicas e sugestões metodológicas. Todavia, o detalhamento com que descreve conteúdos a serem trabalhados, e a divisão dos mesmos por ano de escolaridade, especialmente em uma rede organizada em ciclos, o que deveria pressupor um currículo integrado entre os ciclos e no interior dos anos que compõe os ciclos, permite supor que os conceitos *eixo*, *temática* e *habilidades* tomam significações próprias da rede e diferentes do que se encontra no campo do currículo.

Por exemplo, quando se trata de uma organização do planejamento escolar em temas, a expectativa é que os temas, ou temáticas em estudo pudessem se apresentar como um todo complexo, ligado a uma questão, de certa maneira, concreta e consistente ao ponto de, ao ser estudada, mobilizar conhecimentos de diferentes áreas. Muito semelhante ao ensino com projetos (desde um ponto de vista crítico), as temáticas implicariam em uma ruptura com o esquema tradicional do ensino por disciplinas e uma possibilidade de reunir o que já foi aprendido e o que poderia vir a ser aprendido considerando-se o problema, o tema ou a temática em estudo. Ainda como características da temática, poderiam ser indicadas a construção de conhecimento pela investigação (o que envolve a participação dinâmica dos estudantes); a articulação entre trabalhos individuais e coletivos e a valorização de atitudes e comportamentos sociais; além da combinação entre trabalho escolar e de instituições outras da sociedade (LUDKE, 2006, p. 67-73)

Alguns exemplos de *temáticas* indicadas no documento de Niterói, no eixo linguagem, propostos para o 1º. ano do 1º Ciclo são: “texto verbal e não verbal, leitura, interpretação e produção textual, letras do alfabeto, relação grafema/fonema, ordenação das letras e palavras” (2010, p. 27). Pode-se observar que se tratam de conteúdos de ensino agrupados sob a indicação de *temáticas*. Da mesma forma, as habilidades/práticas cidadãs e as habilidades específicas, indicadas na matriz curricular no eixo linguagens do 1º ano do 1º. Ciclo, incluem objetivos e não habilidades. Alguns exemplos:

Habilidades/práticas Cidadãs

- interessar-se por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões
- respeitar a colocação de outras pessoas, tanto no que refere às ideias quanto ao modo de falar

Habilidades específicas

- reconhecer a finalidade e o uso social de diferentes gêneros textuais e portadores de textos
- narrar textos lidos e ouvidos (2010, p. 27)

Se entendermos as habilidades como “práticas de operações mentais que, com repetição intencional e sistemática ou por sua abrangência e natureza instrumental podem ser denominadas habilidades” (CARRILHO CRUZ, 2002, p. 28), falta, no documento analisado, o foco da proposição das habilidades, ou seja, a competência a ser desenvolvida por meio das habilidades propostas. Mesmo se os enunciados, propostos como habilidades, fossem considerados objetivos, ainda assim, as proposições não atenderiam ao que Sousa define como um objetivo bem formulado, aquele que “deve indicar o comportamento observável que se espera do aluno, em que condições esse comportamento deverá ocorrer e qual o grau de exigência adotado para avaliação do mesmo” (2004, p. 131).

O documento do município de Queimados, proposto na forma de diretrizes, apresenta-se mais sucinto e atende a dois aspectos que são importantes para a organização escolar em ciclos: (1) não divide/fragmenta o currículo em anos que compõe a escolaridade, e assim rompe, ao menos na força de um documento curricular, com o currículo seriado; (2) anuncia o sentido do trabalho com as áreas de conhecimento, mas não dirige a escolha dos professores sobre com quais conteúdos específicos o sentido do trabalho será atingido. Ex.: “Arte – a Arte envolve todas as formas de manifestações artísticas, assim, o aluno deverá expressar-se através de diversas linguagens: verbal (oral/escrita), cênica, plástica, musical, corporal, comunicando sua relação com o mundo” (n.d., p. 3).

No que se refere às potencialidades interculturais dos documentos analisados no Rio de Janeiro, é importante destacar que, em Niterói, as orientações curriculares referem-se, ao discorrer sobre *a lógica dos referenciais curriculares*, com destaque à diversidade cultural, compreendida como

“diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares, valorizando a pluralidade de saberes, a diversidade de sotaques e dialetos, a multiplicidade das identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas, religiosas, geracionais e outras que constituem a realidade escolar” (SME/FME, 2010, p. 12)

Também ao descrever habilidades/práticas cidadãs, o documento de Niterói destaca: “entender que famílias são plurais, não apenas obedecendo a uma formação mais tradicional de pai, mãe e filhos, de modo a promover o respeito à pluralidade e o desafio a preconceitos” (idem, p. 95) e, ainda, “analisar ritos de passagem, no ciclo de vida, a partir de mundos plurais” (idem). Já o docu-

mento de Queimados não se refere a questões que possam ser indicativas da presença da discussão intercultural na rede.

No que se refere ao terceiro documento estudado, no Acre, serão enfocadas, neste estudo, as percepções de estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Acre/UFAC em relação aos documentos curriculares analisados durante seus cursos de formação de professores, mais especificamente sobre a organização estrutural dos documentos e a presença (ou não) de temas transversais como parte das orientações curriculares neles expressas. Para o alcance desse propósito consideram-se necessárias algumas descrições e narrativas relativas ao percurso da pesquisa.

Na organização curricular do Curso de Pedagogia/UFAC consta a disciplina *Currículo: organização e prática*. Oferecida no 7º período do referido Curso, sua ementa prevê o estudo do currículo como organização geral da escola; dos programas de ensino oficial: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, propostas estadual e municipal e discussões relativas a avaliação do currículo. (Projeto Pedagógico Curricular de Pedagogia/UFAC, 2009).

De conformidade com o cumprimento da carga horária e distribuição equitativa de créditos teóricos e práticos que a compõem a disciplina e obedecendo ao planejamento de ensino aprovado pelos membros do Colegiado do referido Curso, os estudantes foram instigados ao alcance de alguns objetivos dentre eles configuravam:

Identificar o currículo como organização geral da escola que se materializa na relação entre currículo oficial e currículo na ação, de modo a compreender os papéis e competências das instituições e sujeitos responsáveis pela concepção, normatização, elaboração/reelaboração, execução e avaliação do currículo;

Analisar a natureza das convergências e tensões existentes entre currículos oficiais e currículos na ação a fim de compreender como as categorias de poder, resistência, ideologia, cultura, identidade, participação e autonomia intervêm na legitimação de currículos;

Analisar documentos curriculares que subsidiam as práticas curriculares na educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Rio Branco;

Identificar convergências e/ou divergências entre os currículos oficiais e os currículos moldados pelos professores analisando os condicionantes que as forjam;

Analisar as políticas oficiais de avaliação do Ministério da Educação-MEC e suas influências na configuração das políticas curriculares. (Plano de Ensino da Professora, Ufac 2015).

Com base nos estudos de Freitas (2012), Gimeno Sacristán (2000), Giroux (1997) e Apple (1999), refletiu-se sobre o modo vertical como a legislação educacional normatiza os currículos de todos os níveis de ensino, normatizações que se constituem em tentativas de instituir currículos que abrigam teorias, conceitos e práticas que podem, por vezes, se transformarem em *clausuras* das práticas

curriculares, e, outras vezes, permitirem aos professores abertura para elaboração, execução e avaliação dos currículos.

Para os limites desse estudo recorta-se, no trabalho desenvolvido e como elemento de análise, a organização estrutural dos documentos para análise (PCN, livros didáticos, sequências didáticas e/ou projetos de ensino e planos de aula) e uma das questões que orientou a pesquisa: a presença (ou não) de temas transversais como parte das orientações curriculares expressas nos materiais curriculares.

Conforme Zabala (1998), materiais curriculares são todos aqueles que servem à organização curricular, desde os documentos legais, até aqueles que são propostos como *tradução* para os professores por meio dos livros didáticos, por exemplo, bem como sequências didáticas, planos de ensino e planos de aula. Os estudantes deveriam identificar a presença ou não de temas transversais como parte das orientações curriculares expressas nos documentos.

Os estudantes consideraram que, em termos estruturais, os documentos analisados se constituíam em materiais tecnicamente bem elaborados os Cadernos de Orientação Curricular/COC, por exemplo, foram produzidos sob a consultoria do Instituto Abapuru de Educação e seguiam as prescrições contidas nos PCN. No caso dos Cadernos, eles traziam descritos, para cada um dos componentes curriculares do currículo, aquilo de se deveria e poderia ser ensinado/aprendido. A prescrição revela-se como clausura para a organização curricular.

No que tange aos objetivos de ensino traçados nos Cadernos, estes são gerais de modo a contemplar capacidades e competências amplas e alcançáveis por meio do ensino de conteúdos de ordem tanto conceituais, quanto atitudinais e principalmente, procedimentais. (Zabala, 1998). Estão indicados como competências, capacidades e expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos durante o período letivo.

Os Cadernos também apresentam uma preocupação com a organização transdisciplinar ao incluir os temas transversais ao ensino de todos os componentes curriculares. Contudo, os estudantes evidenciaram nos documentos curriculares analisados que os temas transversais do multiculturalismo, meio ambiente, educação sexual, trabalho e consumo são tratados de modo superficial e, em alguns casos, desconectados das discussões relativas às questões de classe.

Os conteúdos indicados nos Cadernos foram selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos e há indicações para que sejam trabalhados a partir das propostas de atividades para que estas capacidades sejam desenvolvidas de modo coerente com os objetivos.

As propostas de atividades são apresentadas como “situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos” e envolvem múltiplas ações tais como: observação, debate, registro, realização de entrevistas, análise de filmes, imagens e fotografia, produção de textos, realização de leituras e interpretações, realização de pesquisa e elaboração de mapa conceitual. Sem, contudo, explicitar como essas linguagens seriam utilizadas e com quais propósitos didático-pedagógicos.

As propostas de atividades e de avaliação são condizentes com os objetivos e conteúdos propostos e se afinam com os princípios a que os elaboradores dos Cadernos apresentam como necessários a uma escola de qualidade.

Os Cadernos trazem uma discussão a respeito dos paradigmas tradicionais do ensino de e suas características, todavia, os estudantes consideraram insuficientes para a sensibilização dos professores e para suscitar a compreensão da necessidade de aproximarem-se de outros paradigmas considerados críticos.

Os estudantes analisaram que, mesmo considerando, em termos estruturais, que os Cadernos aparentam uma boa organização, o modo privatista/mercadorológico como foram produzidos tornam-no pouco democrático na medida em que conforme Freitas (2012) com os processos de *mercadorização da educação* a produção de documentos curriculares tendem a se constituir em políticas e práticas burocratizantes, individualistas, responsabilizadoras, produtivistas, individualistas e meritocráticas. Traços de políticas neoliberais e neotecnistas que tentam se legitimar mitigando a participação dos professores na organização curricular. Contribuindo para desencadear práticas docentes alienadoras na medida em os professores têm sido considerados meros executores de projetos curriculares alheios. Experimentam a negação de sua autonomia tanto pelas políticas curriculares prescritas pelo MEC, quanto por aquelas que lhes são apresentadas pelas secretarias de estado e município.

Os estudantes destacaram ainda que, no Acre, o Currículo modelado pelos professores carece de maior atenção, uma vez que os currículos prescritos, instituídos pelo MEC, são rapidamente *decifrados*/apresentados aos professores pelas editoras de livros didáticos e por Orientações Curriculares produzidas por empresas de consultoria educacional, contratadas por Secretarias de Educação Estadual e Municipais como é o caso da contratação do Instituto Abapuru de Educação e Cultura. Aos estudantes, pareceu-lhes não haver por parte dos professores autonomia para modelarem estas orientações curriculares às suas práticas.

Compreenderam os estudantes, ao final, que o currículo corresponde a um objeto educacional que se expressa mediante linguagens compostas por conceitos que podem tanto enclausurar o trabalho dos professores mediante o normativismo prescritivo, quanto podem se tornar elemento emancipador, na medida em que a apropriação conceitual se daria mediante jogos ideológicos de interesses não só técnicos, mas também políticos e simbólicos e que poderiam contribuir incisivamente na constituição identitária dos sujeitos em formação.

CONCLUSÃO

Este trabalho propôs apresentar a discussão sobre *documentos curriculares: clausuras, aberturas e conceitos como desafios para a formação de professores*. Entende-se que o trabalho com propostas curriculares exige a compreensão de perspectivas teórico-metodológicas envolvidas na construção e no trabalho com o currículo na escola. Foram analisados três documentos curriculares, dois municipais: Queimados/RJ, Niterói/RJ e uma coleção de orientações ao currículo estadual

do Acre, identificando potencialidades e dificuldades dos documentos, sendo que no Acre, foram consideradas, também, as percepções dos estudantes sobre o documento estudado.

Percebeu-se que os documentos curriculares analisados apresentam características diferenciadas tanto no grau de interferência/prescrição curricular, quanto nas potencialidades de fomentar a discussão de aspectos culturais considerados fundamentais para que a escola cumpra sua proposta educacional. Quanto à estrutura de organização dos documentos, a diversidade é presente e pode-se destacar que, mesmo documentos que tratam da diversidade cultural em suas propostas, nem sempre possibilitam que o trabalho com os conhecimentos escolares sejam contextualizados e, especialmente, vinculados a questões da experiência cotidiana dos estudantes.

Especialmente no que se refere aos dos documentos dirigidos a redes escolares que se organizam em ciclos, foi possível perceber que, em um dos documentos, o currículo escolar encontra-se fragmentado nos anos escolares, preservando, assim, características da organização seriada.

Por fim, foi importante perceber que, no que se refere à formação de professores, os estudantes de licenciatura apresentaram uma leitura crítica e fundamentada dos materiais curriculares analisados, análise por meio da qual indicaram a alta diretividade dos mesmos, acompanhada de certa superficialidade conceitual. A análise dos documentos curriculares dos municípios do Rio de Janeiro indicou a necessidade de maior apropriação, por parte dos elaboradores curriculares, de conceitos tais como áreas, disciplinas, temáticas e habilidades.

Os documentos curriculares analisados oscilam entre a clausura das práticas docentes, quando propõem a indicação detalhada de conteúdos a serem trabalhados na escola, e a abertura para criação e proposição curricular por parte dos professores, quando se detêm a orientações mais gerais. Instrumentalizar os professores, em formação inicial ou continuada, para proceder à análise dos documentos curriculares é um trabalho já em andamento na Universidade Federal do Acre, a ser investigado em outros espaços de formação.

Referências

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o ensino fundamental I. Caderno 1. Ensino Fundamental I*. Rio Branco: AC, SEE, 2010.

APPLE, Michael W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 59-92.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Portuguesa- 1ª à 4ª Série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História- 1ª à 4ª Série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia – 1ª à 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais – 1ª à 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes– 1ª à 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – 1ª à 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARRILHO CRUZ, Carlos Henrique. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. Coleção Fazer e Transformar. São Paulo: Edições Loyola, 3ª. Ed. 2002.
- FETZNER, A. R., A política de ciclos em municípios do estado do Rio de Janeiro: estudo documental de Duas Barras. In CAVALLIERE, A. M. e SOARES, A. J. G. *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. Rio de Janeiro: Mauad Ed. e FAPERJ, 2015. p. 213-234.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da ibero-américa*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n. 119, p.379-404, 2012.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.
- LUDKE, Menga. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In SILVA, Janssen F., HOFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 5ª. Ed. Porto Alegre: Ed. Medição, 2003. p. 67-78.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. Ensino para compreensão. In GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. Cap. 4. 4a. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.67-98.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Referencial Curricular 2010: Rede Municipal de Ensino de Niterói – Uma construção coletiva*. Niterói: SME, FME, 2010.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. Ed. 11ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUSA, Francisco R. “Pedagogia por competências” e “Pedagogia por objetivos”: que relação? *Revista de Estudos Curriculares*, 2004. p. 121-140
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Centro de Educação, Letras e Artes. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. Rio Branco/AC: Ufac, 2009.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

QUE CURRÍCULO (TRANS)FORMA PROFESSORES? UM DEBATE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID IDENTIFICADAS POR ALUNOS DE LETRAS-INGLÊS DA UFPB

Angélica Maia³⁰

RESUMO

O subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba está estruturado em função do alcance dos objetivos gerais do PIBID, dentre os quais destacamos: a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, voltada para a inovação e a interdisciplinaridade como forma de superação de problemas, a articulação entre teoria e prática, e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática (BRASIL/MEC/CAPES, 2013). Espera-se, assim, que as ações desenvolvidas no âmbito do referido subprojeto tenham repercussão sobre o processo de formação inicial vivenciado pelos bolsistas participantes. Esses bolsistas estão se preparando para a docência, seguindo uma estrutura curricular específica, representada pelo PPC do curso de Letras-Inglês (UFPB/DLCV/DLEM, 2006), mas que hoje se hibridiza com currículos outros, ou seja, com caminhos novos que o PIBID abre para o acesso a conhecimentos construídos no fazer docente do cotidiano das escolas parceiras. Nessa mesa, propomos então examinar, esses caminhos novos, esse “para além de”, essa transgressão de conhecimentos formativos que o programa tem possivelmente proporcionado aos bolsistas. Para isso, tomando como corpus de análise os relatos reflexivos produzidos em 2015 por 10 bolsistas, buscamos evidências dos conhecimentos, estratégias, percepções e ressignificações provocadas pela vivência do PIBID no universo simbólico e nas ações dos professores em formação. Espera-se que ao evidenciar o percurso formativo dos bolsistas PIBID Letras-inglês da UFPB, possamos ampliar a visão sobre como o programa pode impactar o currículo que o aluno constrói na universidade, contribuindo para a formação da identidade e a ampliação dos saberes dos futuros professores.

Palavras-chave: PIBID. Currículo. Formação docente

Introdução

O debate sobre o currículo para os cursos de formação de professores para a educação básica tem se mostrado profícuo na última década e se reflete nas recém publicadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (BRASIL, 2015). Nesse documento, elaborado a partir da discussão em múltiplos espaços da sociedade civil, destaca-se a in-

³⁰ (UFPB/DLEM/CAPES/PIBID, GEPPC/EALECE, João Pessoa/PB, Brasil, angelica.maia@gmail.com)

tenção de delinear com mais precisão o processo de formação inicial de professores. Se alguns aspectos das Diretrizes anteriores (BRASIL, 2002) são reiterados, por outro lado, as novas Diretrizes enfatizam e especificam questões que podem fazer a diferença para um currículo mais orgânico e comprometido com a real situação da educação básica no país. Entre essas questões, destacamos o foco no contexto educacional de educação básica onde o professor em formação inicial poderá atuar, com a recomendação de que o processo formativo deve contemplar “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (Art. 3º, parágrafo 6º, inciso II). Além disso, há uma ênfase no estabelecimento de uma base comum nacional de currículo de formação docente, em que a articulação entre teoria e prática, que constitui a práxis, esteja expressa claramente através da adoção de dinâmicas pedagógicas que

contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (Art. 5º, inciso IV).

Observa-se que a interação entre as instituições de formação e as escolas de educação básica na formação docente inicial e a articulação entre teoria e prática ao longo do processo formativo já estavam presentes nas Diretrizes anteriores, mas sem a explicitação clara da necessidade de inserção dos professores em formação nas escolas. É bem verdade que as repercussões das novas Diretrizes só serão sentidas daqui a algum tempo, visto que a maioria dos cursos de formação ainda precisará se adequar à nova legislação. No entanto, sabe-se que há programas atualmente em desenvolvimento no Ministério da Educação que já incorporam em seus objetivos a inserção do professor em formação na educação básica e trabalham de maneira prioritária com a relação teoria e prática, bem como com dispositivos pedagógicos que servem para fortalecer essa relação. O PIBID é um desses programas, uma vez que entre os seus objetivos gerais estão: a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, voltada para a inovação e a interdisciplinaridade como forma de superação de problemas, a articulação entre teoria e prática, e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática (MEC/CAPES, 2013).

O subprojeto Letras-Inglês do PIBID da UFPB envolve licenciandos em formação inicial para o magistério, que seguem uma estrutura curricular específica, determinada pelo PPC do curso de Letras-Inglês (UFPB/DLCV/DLEM, 2006), mas que hoje se hibridiza com currículos outros, ou seja, com caminhos novos que o PIBID abre para o acesso a conhecimentos construídos no fazer docente do cotidiano das escolas parceiras.

Assim, pode-se argumentar que o processo formativo vivenciado por esses bolsistas, teria um diferencial em relação aos licenciandos que não integram o PIBID. Esse diferencial se constrói exatamente a partir de uma inserção prolongada desses bolsistas em escolas de educação básica e seu engajamento em atividades pedagógicas que buscam a inovação curricular, a interdisciplinaridade, a articulação entre os conhecimentos construídos nas disciplinas do curso e as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, em um processo de retroalimentação que se torna possível através de uma ação contínua de reflexão, avaliação e redimensionamento das ações empreendidas.

Em face do exposto, o objetivo da pesquisa aqui apresentada é investigar se, de fato, o PIBID tem promovido um acréscimo no processo formativo experienciado pelos licenciandos participantes e que conhecimentos adicionais estariam sendo construídos por esses alunos, como resultado da possibilidade da vivência orgânica do mundo da escola e da integração entre teoria e prática proporcionada por essa vivência e constituída a partir de uma reflexão contínua sobre o processo de formação global.

Para isso, tomando como *corpus* de análise os relatos reflexivos produzidos em 2015 por 10 bolsistas, buscamos evidências dos conhecimentos, estratégias, percepções e ressignificações provocadas pela vivência do PIBID no universo simbólico e nas ações dos professores em formação.

Financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Paraíba tem, aproximadamente, 500 bolsistas de vinte cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza e exatas (Biologia, Física, Geografia, Química e Matemática), de ciências humanas (Filosofia, História, Sociologia e Pedagogia) e das ciências da linguagem (Letras [Português e Inglês], Artes [Visuais, Dança, Música], Educação Física e Computação, distribuídas em seus quatro campi (João Pessoa, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto).

Sediado em João Pessoa, o subprojeto de Letras-Inglês envolve, atualmente, vinte e três (23) bolsistas, que se encontram distribuídos em três (03) escolas de ensino básico da seguinte maneira, que juntas atendem 1.588 alunos.

Nome da escola	Número de alunos na escola	Nº de licenciandos PIBID Letras-Inglês
EEEM Prof. Luiz Gonzaga Albuquerque Burity	707	Nove (09)
EMEF Chico Xavier	287	Nove (09)
EEEM Escritor José Lins Do Rego	594	Oito (08)

Quadro 1 -Relação bolsistas, escolas e número de alunos atendidos

Como previsto no subprojeto, os bolsistas permanecerem nas escolas durante 4 horas-aula e têm reunião pedagógica semanal com duração entre 3 e 4 horas. Além da observação, coparticipação das aulas da professora-supervisora das escolas referidas acima, planejamento e ministração de aulas, os bolsistas

elaboram relatos reflexivos mensais, que podem versar acerca de diferentes aspectos: i) construtos teóricos, que fundamentam as ações pedagógicas, que são discutidos nas reuniões semanais; ii) relação teoria-prática e reflexão sobre a prática de forma teoricamente fundamentada; iii) reflexão sobre algum aspecto de uma aula ministrada ou de algum debate realizado ou, até mesmo, sobre uma citação de algum texto lido e discutido. Alguns desses diários constituirão o *corpus* a ser analisado nesse trabalho. Para a análise desse *corpus*, três categorias basilares dão suporte à pesquisa realizada, quais sejam:

1. a inserção nas escolas e sua importância para um processo formativo consistente;
2. a relação entre teoria e prática, que se reflete na práxis;
3. o ato de reflexão sobre a própria experiência de formação e os conhecimentos dele derivados.

O trabalho será dividido em três seções e em cada uma delas trataremos, de início, uma breve exposição sobre uma das categorias basilares elencadas anteriormente. A análise de dados será incorporada em cada uma das seções anteriores através da apresentação de fragmentos dos diários reflexivos dos bolsistas que forneçam indícios da apropriação de conhecimentos ao longo do projeto, relacionando-os à categoria correspondente. Os fragmentos de cada um dos dez bolsistas, por questões éticas, serão identificados da seguinte forma: FB1 (fragmento do bolsista 1, FB2 (fragmento do bolsista 2), e assim por diante. Espera-se que ao evidenciar o percurso formativo dos bolsistas PIBID Letras-ingles da UFPB, possamos ampliar a visão sobre as contribuições do PIBID para trazer ao currículo que o aluno constrói na universidade.

1. A inserção nas escolas como princípio formativo

A ideia de que uma formação inicial sólida se alcança através de momentos que possibilitem aos licenciandos uma vivência direta da realidade escolar aliada e uma postura reflexiva diante dessa experiência tem ganhado um crescente espaço nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil desde o início do século XXI, quando se fortalece a noção de epistemologia da práxis (MATEUS, 2013).

Essa inserção dos licenciandos no contexto da escola básica, do ponto de vista teórico e como política curricular, é incentivada claramente no contexto educacional de formação de professores do Brasil, já que as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2002; BRASIL, 2015) estabelecem como obrigatório o estágio curricular supervisionado para prover a necessidade de atuação dos professores em formação na escola, embora haja a sugestão que o estágio deve ser complementado por outras práticas formativas que contribuam para o fortalecimento da integração teoria e prática.

Nesse sentido, seguindo tendências recentes internacionais de países como a Inglaterra e a Escócia, que valorizam “as parcerias universidade-escola” (TEITEL apud MATEUS, 2013), o governo brasileiro tem investido recentemente

te em políticas de formação adicionais, como o PIBID, em que a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica ganha centralidade e configura-se como mecanismo que busca oferecer mais consistência na qualidade da formação inicial dos professores.

Mas até que ponto a inserção dos alunos de graduação nas escolas, no âmbito do PIBID Letras-Inglês da UFPB, que é o objeto dessa pesquisa, estaria ampliando o processo formativo desses alunos? E qual seria o diferencial da inserção na escola proporcionada pelo PIBID e a inserção prevista no momento do estágio supervisionado, que faz parte do currículo oficial das instituições formadoras? A análise dos fragmentos de alguns dos diários dos bolsistas pesquisados apresentada a seguir nos sugere algumas percepções.

O primeiro aspecto que se destaca em alguns trechos dos relatos é o reconhecimento de que a inserção nas escolas proporciona uma melhor compreensão das teorias estudadas no curso de graduação, e que pode ser observado nos fragmentos abaixo:

Considero que ficou mais fácil, ao menos para mim, (re) significar o conceito de letramento e entender sua importância para o ensino. Sem dúvidas, existem outras correntes não adeptas a esta teoria, e a princípio eu também discordava de muita coisa por não possuir o embasamento teórico que o projeto e mesmo o momento mais recente do curso, com os estágios supervisionados, tem me proporcionado (FB1, grifo nosso).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é, muitas vezes, a porta de entrada do licenciando num contexto escolar. Por ser um projeto muito abrangente, acolhe um público de licenciandos que estão desde o segundo período até os concluintes. Daí já percebemos que há uma troca muito rica de conhecimento e experiências, tanto teóricas quanto práticas, pois tem um público bem diversificado. O programa inclui tanto os bolsistas que estão perto de se formar, que contribuem compartilhando suas vivências em sala de aula e sua prática, quanto aqueles que estão ainda muito “verdes”. Esses últimos ainda estão no começo ou meio do curso e contribuem com sua empolgação por algo novo e com sua avidez de por em prática todas as teorias que têm visto em sala de aula na academia, muitas vezes ainda nem sabendo se realmente querem ser professores. Para estes, esta experiência torna-se decisiva (FB6, grifo nosso).

O mês de maio foi o mês mais produtivo desde o início do ano, pois estamos tendo a oportunidade de praticar perspectivas de teorias bem conhecidas por nós graduandos, todavia durante a graduação, pouca é nos dada a oportunidade de experienciar na prática e muito menos de sermos assistidos e orientados tão detalhadamente como somos no projeto (FB9, grifo nosso).

Nas três passagens anteriores, é comum o reconhecimento que não basta estudar as teorias na universidade; é necessário um conhecimento aprofundado

dessas bases teóricas, alcançado por meio de uma orientação mais detalhada, que os bolsistas dizem encontrar no subprojeto, provavelmente em virtude da presença do coordenador. Além disso, é preciso reconhecer o papel que essas teorias desempenham na base do conhecimento do professor de língua inglesa (QUEVEDO-CAMARGO, 2013), relacioná-las aos desafios encontrados na sala de aula, ou seja, “por em prática”, “experenciarmos na prática”, “praticar perspectivas” e através delas buscar dar sentido à própria profissão. Ao oportunizar esse processo de transposição, a inserção em sala de aula promovida pelo PIBID acrescenta possibilidades novas no currículo de formação dos bolsistas envolvidos.

Há ainda por parte dos bolsistas uma percepção de que a formação profissional afastada do contexto da sala de aula seria insuficiente para dar conta de alguns conhecimentos que eles só identificaram como úteis e necessários a partir da realidade que observaram na escola onde desenvolvem o subprojeto. Por exemplo, apresentamos abaixo os fragmentos dos bolsistas que se dedicaram a atender às crianças com necessidades especiais nas aulas de língua inglesa:

Ao refletir e comparar minha formação ainda em processo com a formação da professora observada, devo inferir que, durante sua formação, a professora não passou por uma qualificação para esse tipo de vivência pedagógica. Enquanto na minha formação venho através do PIBID me qualificar, creio que até os dias atuais a formação básica para professor está falha e precisando de um aperfeiçoamento na área da educação e em específico na área de ensino a alunos com necessidades especiais (FB3).

De fato, a sensibilidade é necessária ao professor, mas em se tratando de professores em formação, que não têm em sua grade curricular disciplinas que abordem mais detalhadamente as necessidades especiais, esta se torna ainda mais importante. Leituras sobre o tema foram fundamentais, e a discussão prévia nas reuniões semanais do projeto foi vital para o conhecimento de certas particularidades das NE. É necessário considerar, também, o fato de que a grade curricular fornece muito pouco sobre o que será preciso na realidade escolar regular inclusiva (FB4).

A proposta de abordar os alunos com necessidades especiais no projeto foi bem acertada, pois introduz o bolsista à realidade que ele enfrentará no transcorrer de sua carreira, decorrente da proposta da inclusão em sala de aula, que insere vários tipos de alunos. Consequentemente, o professor é induzido a se tornar multifacetado nesta área do ato de lecionar. O fato é que essa demanda ainda não chegou na grade curricular da universidade. Agindo desta maneira (nos auxiliando na criação de planos de aula para alunos regulares e com os que necessitam de acompanhamento), as coordenadoras propiciam experiência para o bolsista, sanando o que não ocorre na grade comum, ao

mesmo tempo que os alunos bolsistas lidam com um ambiente escolar que já está presente com estas diversidades (alunos com diferentes necessidades especiais) como acontece na escola que atuamos, onde estão presentes alunos com Síndrome de Down, espectros autistas, surdez e deficiência mental.(FB5).

Os comentários dos bolsistas demonstram que a sua formação dentro do subprojeto está contemplando conhecimentos que são pouco abordados no âmbito da universidade. Nesse caso, os conhecimentos dizem respeito a como trabalhar pedagogicamente com alunos com necessidades especiais (NE) em uma perspectiva de inclusão. No primeiro fragmento o bolsista compara sua formação com a da professora em exercício e avalia que o PIBID está lhe oferecendo possibilidade de qualificação que possivelmente aquela professora não teve. O bolsista ainda reconhece as falhas na sua própria formação para lidar com NE.

No segundo e terceiro fragmentos, os bolsistas mencionam explicitamente e criticam a ausência de discussão sobre o tema das necessidades especiais no currículo do curso de Letras-Inglês da UFPB, destacando a importância das leituras sobre o tema desenvolvidas no subprojeto, que deram suporte para um trabalho mais intencional focado no desenvolvimento de planos de aula para o trabalho em língua inglesa com os alunos especiais da escola atendida. Essa ação, conforme o terceiro fragmento, é importante porque “o professor é induzido a se tornar multifacetado nesta área do ato de lecionar”, já que precisa responder às necessidades de salas de aula tão heterogêneas.

Uma terceira dimensão do conhecimento docente parece estar sendo favorecida através das ações do subprojeto relacionadas ao trabalho feito dentro do ambiente escolar: o componente socioprofissional, que segundo Quevedo-Camargo (2013) englobaria “aspectos pedagógicos, contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos e os relativos formação continuada e ao trabalho em equipe” (p.221-222). Alguns desses aspectos são mencionados pelos bolsistas nos fragmentos seguintes:

A partir do que foi explanado, podemos inferir que o PIBID vem nos oferecendo a chance de nos inserirmos na posição de futuros docentes em uma real situação de ensino de Língua Inglesa, o que frequentemente apenas acontece nos períodos finais do curso de Letras Língua Inglesa e que vem fornecendo a constatação das reais dificuldades enfrentadas por um professor, que nos dias atuais vive a cada dia tendo que ensinar também a alunos portadores de necessidades especiais. (FB3, grifo nosso).

Na graduação temos disciplinas de estágio supervisionado tanto teórico quanto prático, mas devido a uma série de fatores estas disciplinas ainda são insuficientes em termos de tempo em sala de aula e com o que se faz com o que vemos na sala de aula. No PIBID o aluno em formação (bolsista/estagiário) tem, além da oportunidade de acompanhar por mais tempo o contexto escolar no qual estará, como também tem a oportunidade de voltar e refazer e refletir de forma ainda mais intensa toda a prática docente, tanto sua quanto do professor regente quanto de seus colegas. Nisto, o PIBID

tem o caráter de estágio, sendo que com maior intensidade. (FB6, grifo nosso).

Em outras palavras, após um ano e meio de projeto, eu agora posso dizer que minhas aulas ficaram mais ricas e melhores direcionadas, *uma vez que eu passei a entender o que é letramento crítico e como o conceito e a abordagem implicam na aula de língua inglesa na escola pública brasileira [...] Posso dizer que o PIBID me trouxe em pouco tempo o que dificilmente a graduação me traria: conhecimento e maior dedicação à minha profissão* (FB7, grifo nosso).

Ainda assim, todo o trabalho deste primeiro semestre me fez pensar em quanto o nosso trabalho como professores/educadores vai além do que imaginei quando entrei no curso. Quanto mais leio e aprendo sobre LC, mais percebo quão grande é a responsabilidade que temos. Formar cidadãos críticos, empoderados, capazes de interagir em diversos contextos e fazer uso de diversos meios de comunicação (FB8).

Penso que nas mesmas condições de falta de letramento neste assunto estão grande parte dos meus companheiros de licenciatura que não ingressaram em um projeto como o PIBID e que talvez não ingressarão até que acabem o curso e que em um dado momento serão lançados dentro dessa realidade ao “Deus dará”. Como se dará de maneira atropelada ou mesmo injusta essa inclusão na escola! (FB1).

Na primeira passagem acima, destaca-se a visão do contexto real de atuação do professor com todas as dificuldades, desafios, que é proporcionada pela inserção na escola via PIBID e que, de outra forma, só acontece, normalmente, no final do curso através das disciplinas de estágio. Contudo, nessas disciplinas, o período na escola é bem curto e sem continuidade. Isso é também apontado no segundo fragmento, no qual o bolsista destaca o fato de o subprojeto permitir um processo formativo para a docência mais longo e intenso em que é possível “voltar e refazer e refletir de forma ainda mais intensa toda a prática docente, tanto sua quanto do professor regente quanto de seus colegas”. Percebe-se que essa formação não acontece de forma isolada, mas a interação com os colegas e com o supervisor (que é o professor em exercício) é vista como uma fonte de conhecimentos para descobrir o que pode ser feito com “o que vemos em sala de aula”.

O acréscimo de conhecimentos e principalmente a compreensão da relevância de alguns conceitos para a prática de ensino de língua inglesa é um ponto destacado no terceiro fragmento. O bolsista também avalia que o PIBID aumentou, em pouco tempo, não só os seus conhecimentos, mas a sua vontade de se dedicar à profissão, ou seja, o subprojeto parece ter fortalecido a motivação e o engajamento profissional do professor em formação. Esse engajamento profissional é traduzido, no quarto fragmento, como uma nova percepção oportunizada pelo subprojeto quanto à responsabilidade do professor de “formar cida-

dãos críticos, empoderados, capazes de interagir em diversos contextos e fazer uso de diversos meios de comunicação”.

Os fragmentos analisados até agora sugerem que a inserção no contexto da escola possibilitada pelo PIBID tem, em vários aspectos, ampliado o processo formativo dos bolsistas participantes. O ideal seria que mais professores em formação pudessem se beneficiar dessa inserção, de forma que a falta de letramento docente que muitas vezes atinge os alunos que não participam de um programa dessa natureza seja devidamente trabalhada e esses professores não sejam lançados dentro de uma sala de aula ao “Deus dará”, como sugere o último fragmento acima.

2. A relação ente teoria e prática: práxis ou *praxicum*?

No âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras, a epistemologia da práxis referida anteriormente, se desenvolve sobre pressupostos que se afastam do modelo de treinamento que orientava a concepção de formação pautada na racionalidade técnica, e que entedia o momento da prática na escola como uma oportunidade para os licenciandos “aplicarem” as teorias que teriam estudado em seus cursos universitários (WALLACE, 1991).

De outra forma, a epistemologia da práxis teorizada por pesquisadores do ensino de inglês como língua adicional em uma perspectiva crítica (HAWKINS, NORTON, 2009, PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006), com base nos princípios freirianos (FREIRE, 1974), entende a vivência dos licenciandos na escola como uma oportunidade de articular os conhecimentos construídos ao longo da formação (que vai além dos espaços-tempos da universidade), as disposições derivadas das histórias de vida, crenças, valores e experiências; e as limitações e possibilidades que vão ser encontradas no contexto sociocultural específico da escola onde o licenciando vai atuar (PENNYCOOK, 2004). O conceito de *praxicum* é proposto por Pennycook (2004), nesse contexto, para especificar que o que ocorreria no momento da prática escolar do professor em formação é muito mais do que a vivência prática de teorias, mas é a integração contínua e reflexiva de ideias (associadas a teorias), desejos (traduzidas como emoções, percepções, motivações) e ação (compreendida como agência transformadora cultural e politicamente situada).

Tomando como referência a noção de *praxicum* defendida por Pennycook, analisaremos trechos dos diários dos bolsistas PIBID participantes da pesquisa, em busca de indícios que manifestem a articulação das dimensões de ideias, desejos e ação.

Em minha caminhada neste projeto percebo muito claro este aspecto em mim, pois presenciei realmente uma transformação em meu modo de ser. Antes, bem no início, ia assistir à aula pensando no que eu poderia repetir quando fosse minha vez de dar aula. Aos poucos, nas reflexões feitas no próprio projeto, fui percebendo que cada coisa tem uma razão de ser, ou seja, não foi uma ação simplesmente pela ação, mas há sempre uma situação por trás. Assim, fui percebendo as nuances, vendo o que

eu faria igual e o que faria diferente, vendo o meu próprio jeito de ser e percebendo quais as similaridades e diferenças. Vejo hoje a necessidade de adaptação a cada turma e que há novos desafios a cada dia (FB6).

O trecho anterior evidencia o cruzamento de ideias, desejos e ações que integram o conceito de *praxicum*. A bolsista se refere a uma transformação em suas ações (“modo de ser”) em sala de aula e atribui essa mudança à possibilidade de reflexão sobre a realidade da escola (“turmas”). Essa transformação se traduz no reconhecimento de que é necessário ir além da simples *repetição* do que é observado como prática docente na sala de aula (nesse caso, provavelmente a prática da professora supervisora) e sendo capaz de tomar decisões de forma autônoma (“vendo meu próprio jeito de ser”, “percebendo quais as similaridades e diferenças”). O modelo formativo que a bolsista tinha ao ingressar no subprojeto (ideia de treinamento) foi gradualmente dando espaço ao desejo de fazer diferente, que aos poucos se transformou em uma atuação mais refletida, autônoma e sensível às necessidades do contexto da escola (“necessidade de adaptação à cada turma”).

A noção de *praxicum* também pode ser aplicada para se analisar as maneiras como os conhecimentos curriculares valorizados na prática do professor em formação se constroem ao longo do subprojeto. As passagens seguintes apresentam comentários que se referem a esse aspecto:

A aula foi interessante, pois achei o trabalho com o gênero muito rico é repleto de informações que podem fazer o aluno pensar de maneira crítica sobre o que se está lendo, além de refletir sobre a situação atual que é bastante problemática quando estamos falando sobre a conservação e utilização da água. No mais, considero essa aula de tamanha importância uma vez que representa o que eu tenho visto ultimamente nas reuniões do projeto e em algumas leituras: o trabalho com o gênero, a multimodalidade e o letramento crítico. (FB7)

As estratégias de leitura, que estão sendo ensinadas para nós bolsistas aplicarmos com os alunos, vêm com o propósito de através de inferências e trabalho com a língua, auxiliar na construção de saberes para que aos poucos os alunos consigam ampliar seus conhecimentos de gêneros, leitura e gramática, como Tomich diz em *Teaching main ideas*, a ideia é trazer novas formas de ler um texto para o aluno, diferenciando das formas nas quais eles já estão “conformados”. E isso é ótimo! Porém, o complicado no momento é nos habituarmos a esse tipo de ensino tão próximo a nós graduandos na teoria, porém tão distante na prática. Embora as nossas falhas no início, creio que estamos criando consciência dos nossos erros e onde podemos melhorar e, assim encontrar maneiras mais efetivas de trabalhar. E como tudo isso pode ser possível? Prática, prática e prática. Com tudo isso exposto, eu poderia dizer que a fase em que o PIBID Inglês está agora chama-se amadurecimento (FB9)

Como se percebe no primeiro excerto acima apresentado, o bolsista avalia que a aula ministrada foi positiva porque incorporou, ao mesmo tempo, pressupostos de três perspectivas teóricas estudadas, “o trabalho com o gênero, a multimodalidade e o letramento crítico”. Ao transpor os pressupostos teóricos da abordagem de gêneros para a sala de aula, o bolsista identifica que uma grande quantidade de informações foi acessada, e ressalta que a reflexão crítica desenvolvida sobre o tema tornou a aula interessante. Ao mesmo tempo, esse processo significou para ele uma tentativa (aparentemente bem sucedida), de dar sentido prático e aplicado ao ensino às teorias sobre as quais ele tinha pesquisado até então. Nota-se, assim, uma articulação entre os conhecimentos construídos ao longo da formação, a experiência prática do aluno, e a reflexão sobre essa experiência, tendo o contexto mais amplo como pano de fundo. Essa articulação remete mais uma vez ao conceito de *praxicum*.

Na passagem seguinte, a bolsista oferece uma interpretação de como compreende o trabalho formativo desenvolvido no subprojeto. Destaca-se o entendimento de que ao bolsista são “ensinadas” algumas estratégias de leitura de forma que possam ser “aplicadas” com os alunos na escola, auxiliando-os a desenvolver novas formas de ler. Apesar das expressões utilizadas no relato a princípio remeterem a um modelo formativo de treinamento (WALLACE, 1991), na continuidade do fragmento, há elementos que indicam que a bolsista reconhece, no momento em que se depara com a prática de ensino, que não se trata de uma mera transmissão de estratégias ou conformação a padrões de leitura já conhecidos. A bolsista ressalta a dificuldade de trabalhar novas formas de ler, mesmo estando familiarizada com essas novas abordagens do ponto de vista teórico. Ela menciona a importância da prática contínua e da reflexão sobre os erros como caminho para “encontrar formas mais efetivas de trabalhar”. Esse parece ser a forma que ela reconhece como válida no seu processo de “amadurecimento” profissional, ou seja, é assim que ela se esforça para integrar suas ideias, desejos e ações para atuar em sala de aula.

Os fragmentos analisados nessa seção servem para dar uma visão de como o subprojeto, através da inserção do bolsista em sala de aula, oportuniza o desenvolvimento de uma *praxicum* diferenciada, em relação aos momentos de práxis vivenciados nas disciplinas de estágio incorporadas ao currículo do curso de graduação seguido pelos alunos. Como destacamos nas análises, os bolsistas atuam em sala de aula apoiando-se não só em bases teóricas mais consistentes, mas fazendo um esforço de articular teorias, experiência prática, percepções e reflexões, um processo só é possível, entre outras coisas, por causa do tempo de dedicação ao trabalho formativo garantido pelo subprojeto

3. Refletir, decidir, agir: um processo permanente e cíclico na formação docente

A prática reflexiva é um termo que nos últimos anos se tornou uma espécie de *slogan* associado à formação docente (NOFFKE e BRENNAN, 2005 apud BURTON, 2009). A natureza elusiva desse termo geralmente prescinde de uma

problematização que explicita o que está por trás de cada sentido relacionado à reflexão.

O fato é que esse termo foi historicamente agregando uma multiplicidade de sentidos, embora se saiba que Dewey (1938) foi um dos primeiros teóricos a utilizá-lo no campo da formação docente. Para Dewey “refletir é olhar retroativamente para aquilo que foi feito, de forma a extrair os sentidos relacionais, que são o estoque de capital para se lidar de forma inteligente com experiências futuras. É a essência da organização intelectual e da mente disciplinada” (p.87, tradução nossa). Percebe-se que nessa visão de reflexão no campo da formação docente, há uma valorização do uso da racionalidade para guiar experiências futuras e da autodisciplina mental para registrar e discriminar o que teria valor no campo da experiência. Segundo Mateus (2013), a crítica que se faz a essa visão de reflexão é que ela desconsidera os contextos de atuação dos professores e sua natureza histórico-conflituosa, que torna difícil generalizar e universalizar sentidos derivados de experiências pessoais de formação, por mais “racionais” que sejam os conhecimentos resultantes dessa experiência. Nessa perspectiva, segundo a autora,

Os/as professores/as são colocados/as como sujeitos capazes de exercer controle direto sobre as práticas sociais, em geral, e a cultura educacional, em particular, como se o seu fazer estivesse descolado das estruturas e das relações de poder nas organizações escolares e na divisão própria do trabalho (MATEUS, 2013, p. 30).

No campo da formação do professor de línguas, as pesquisas realizadas nos anos 90 adotavam essa noção de prática reflexiva como princípio. Assim, acreditava-se que era possível, através da pesquisa e da reflexão sobre as experiências pessoais dos docentes no seu cotidiano profissional, explicitar os conhecimentos envolvidos na ação de ensinar, de forma a construir uma gama de orientações que pudessem ser transferidas para outras situações.

Com o passar do tempo, foi se percebendo que esse modelo de prática reflexiva não conduzia a mudanças no campo da agência docente. Isso porque era um modelo de prática reflexiva que ficava no campo do pensamento, do método científico e que não impactava as ações e decisões tomadas no ambiente escolar. Era ainda um modelo que oscilava entre a reflexão técnica, voltada para atingir determinados fins, e a reflexão prática, que analisava a experiência de forma não situada e apolítica para informar ações futuras (VAN MANEN, 1977, apud FOGAÇA, 2013).

A essa concepção de prática reflexiva se contrapõe a visão crítica que envolve o empoderamento dos professores em formação para “refletir criticamente sobre seus posicionamentos dentro de amplas relações de poder, com o objetivo de resistir a práticas sociais opressivas” (HAWKINS, NORTON, 2009, p.35). Isso envolveria uma “emergente conscientização (da parte dos professores em formação) das maneiras através das quais os discursos da sociedade moldaram as suas autopercepções e, conseqüentemente, as suas habilidades de atuar no mundo” (*Id, ibid.*, p.34)

Acreditamos que, ao promover essa conscientização, a perspectiva abre a possibilidade de a reflexão deixar de “ter um fim nela mesma para figurar-se como produção de novas práticas sociais, em comunidades de aprendizagem” (MATEUS, 2013, p. 40). Uma dessas comunidades de aprendizagem envolve a comunidade escolar, onde, dentro de projetos como o PIBID, os licenciandos podem perceber as relações entre os diferentes atores do sistema educativo, pensar sobre seus posicionamentos dentro do espaço escolar e negociar possibilidades de atuação que se engagem de uma forma sempre questionadora com os temas, processos, valores e ideologias que circulam naquele ambiente. A agência do professor em formação, assim entendida, se aproxima do conceito de agência defendido em outro trabalho (MAIA, PEREIRA, 2014):

Propomos a compreensão da agência como a disposição do indivíduo para apresentar formas de agir que podem ser próprias, mas que, ao mesmo tempo, demonstram um engajamento histórico (e contingente) com seus processos identificatórios (aspecto cultural) e seus contextos (aspecto social). Essas formas de agir estão em permanente transformação, de forma a contemplar as descobertas que vão se constituindo, derivadas da conjunção de experiências vividas, avaliações das condições correntes e consideração das expectativas em relação ao futuro. Ao mesmo tempo, essas formas dependem da motivação para a ação e dos conhecimentos sobre as possibilidades de articulação política a que os sujeitos têm acesso (p.621).

A concepção de agência acima delineada se alinha a um modelo de formação docente de natureza sociocultural, isto é, que leva em consideração o aspecto historicamente e contextualmente situado de cada processo formativo, mas também sugere que é possível desenvolver ações transformadoras, que desafiam a ordem estabelecida e abrem espaço para a inovação, a criatividade e a autonomia do professor em formação, dentro e fora do espaço da escola.

A discussão dessas diferentes concepções de prática reflexiva, bem como das diferentes possibilidades de agência que elas promovem servirá como referência para a análise dos relatos dos licenciandos/bolsistas PIBID, no que tange aos sentidos que eles atribuem à reflexão dentro do processo formativo que vivenciam nas escolas por meio do subprojeto.

O primeiro elemento que emerge na análise dos fragmentos é o entendimento do trabalho do docente em formação inicial como algo de natureza incerta, fluida, e que muitas vezes foge ao roteiro que está pré-estabelecido, como indicam os comentários dos bolsistas a seguir:

Nesse momento em que nós bolsistas buscamos desenvolver habilidades e conhecimentos, teóricos e práticos dos saberes docentes, e agora mais, “saberes docentes para pessoas com deficiência mental”, uma série de *incertezas voltam a fazer parte das minhas expectativas para quando estiver efetivamente em atuação o que não tomo por completo como algo negativo, pois acho que esse é*

mesmo o processo de auto reciclagem do professor, sua reflexão sobre o fazer docente (FB1, grifo nosso)

No trecho destacado, o bolsista menciona que, ao se deparar com uma situação nova na sala de aula sobre a qual ele tinha pouco conhecimento, foi tomado por uma sensação de incerteza em relação ao que esperar quando estiver em pleno exercício da docência. Nota-se que ele usa a expressão “uma série de incertezas voltam a fazer parte de minhas expectativas”, o que indica que não se trata de uma sensação nova para o professor em formação. No entanto, esse professor não parece enxergar a incerteza como algo negativo, pois ela o conduz a buscar a autorreciclagem e a reflexão sobre o fazer docente, talvez como forma de amenizar a insegurança frente às situações inesperadas. É uma forma de agência que responde de formas singulares, mas sempre questionadoras, aos desafios que o contexto de atuação docente impõe e que, infelizmente, não tem muita possibilidade de ser praticada no âmbito do curso de licenciatura.

Quando o professor se dispõe a adotar perspectivas de trabalho inovadoras, que fogem ao padrão tradicional de transmissão e assimilação de conhecimentos, e que demandam um trabalho de reflexão crítica construída a partir de uma abordagem sociointeracional em sala de aula, ele provavelmente se confrontará com alguns obstáculos, conforme apontado pelo fragmento abaixo:

Infelizmente, nas aulas que ministrei conjuntamente e nas que eu observei, vejo um déficit dos alunos em relação a exporem suas ideias tanto de acordo com os temas que são levados como, e muito mais ainda a pensarem “fora da caixinha”, isto é, fora das ideias que levamos para dar suporte às aulas e creio que isso ocorre pelo fato de que não somos acostumados a refletir/pensar sobre os saberes do meio no qual estamos inseridos. Essa realidade está bem próxima a mim como bolsista, nas reuniões do projeto e na produção de nossas aulas, somos sempre orientados a pensar não somente no que fazer, mas também no porquê e no como, e isso muitas vezes nos sobrecarrega, pois não somos acostumados a pensar/ refletir (FB9, grifo nosso).

O obstáculo destacado pela bolsista se refere à dificuldade encontrada tanto pelos alunos das escolas como pelos próprios professores em formação ao ser solicitado que exponham suas ideias sobre temas variados e, sobretudo, quando precisam pensar “fora da caixinha”, ou seja, trazendo pontos de vista diferentes aos debates. No caso do professor em formação, a bolsista expressa sua dificuldade de pensar no que fazer, de explicar o porquê das suas escolhas e de produzir as aulas, o que para ela gera muitas vezes uma “sobrecarga”. Revela-se, assim, o que especificamos anteriormente como a conscientização sobre a dimensão de poder que permeia as relações dentro do processo formativo, pois essa sobrecarga é gerada pela necessidade de responder a uma demanda do subprojeto, geralmente estabelecida pela coordenação. É uma relação que já antecipa as próprias relações profissionais encontradas no ambiente de trabalho escolar, em que o docente precisa adequar suas ações às demandas institucio-

nais, mesmo quando isso implica uma sobrecarga de trabalho. Esse tipo de relação de poder necessária implica em reconfigurações na agência do professor em formação, de forma a negociar as demandas do subprojeto e suas próprias aspirações e compreensões sobre a melhor forma de planejar sua atuação profissional. Esse tipo de saber docente, de fato, seria dificilmente construído pelo professor apenas seguindo o currículo do curso de graduação, pois nas disciplinas cursadas, não há uma problematização nem uma avaliação das relações entre os indivíduos da forma que o subprojeto propõe.

Um terceiro aspecto observado nos relatos dos bolsistas é a fluidez e a indeterminação em relação à construção da identidade do professor. Vejamos o trecho a seguir:

Tais novas situações requerem mais um passo adiante na construção da identidade do professor-bolsista, lembrar-se de suas experiências anteriores com o propósito de não repetir os erros e fortalecer seus acertos, aceitar a turma nova como a anterior foi aceita, procurar aproximar-se mais do professor-supervisor se a relação com o anterior foi difícil, elaborar atividades novas que correspondam à bagagem de um ano de experiência no projeto (para os que a possuem), entre outras tarefas. Portanto, há fluidez em ser professor (especialmente, durante a formação do profissional, pois este não possui os anos de experiência e estudo de sala de aula que os seus supervisores, professores ou outros formados há mais tempo possuem), fluir sem saber muito bem o que lhe aguarda e construir sua identidade a partir disso. (FB4)

De acordo com a bolsista, a identidade docente seria construída no cruzamento entre experiências anteriores e a aceitação de novos desafios a partir da elaboração de atividades novas, sempre de uma forma aberta à transformação, associada à fluidez, que a bolsista entende como um processo nem sempre previsível, mas fundamental na construção de sua identidade. Nesse percurso formativo, torna-se imprescindível o trabalho em equipe dentro de uma comunidade de aprendizagem, como destacado no trecho abaixo

[...] o docente em formação não apenas participa da aula assistindo, mas em momentos oportunos como o da regência e do próprio cotidiano ajudando nas oportunidades que surgirem em sala de aula, ele também é observado pelo professor regente. Assim surge a troca de experiência e a reflexão por parte de ambos. Nisto, o PIBID é muito relevante, pois induz cada bolsista a refletir sobre sua prática e a redescobrir caminhos através do compartilhamento, reflexão e estudos teóricos nas reuniões (FB6).

Entendemos que a redescoberta de caminhos a partir “do compartilhamento, reflexão e estudos teóricos nas reuniões” mencionada nesse fragmento é uma expressão bastante representativa do modelo de agência profissional que o subprojeto procura fomentar nos professores em formação. É uma possibilidade de pensar a atuação profissional ainda pouco trabalhada nos currículos da gra-

duação de Letras-Inglês, sobretudo porque requer uma visão do professor como alguém que é capaz de se responsabilizar pela continuidade de sua formação, que é capaz de trabalhar em equipe e negociar as suas ações, levando em consideração as possibilidades identificadas *em cada contexto de atuação*. Como o desenvolvimento dessas capacidades demanda tempo dentro da escola, reflexividade, integração consistente entre estudos teóricos e práticos, e esses são elementos pouco presentes no curso de licenciatura, torna-se difícil desenvolver uma formação pautada nesses princípios apenas durante o curso de graduação. Daí a importância do PIBID para suprir essas carências e contribuir para uma formação docente de melhor qualidade.

4. Considerações Finais

Nesse artigo, procuramos apresentar, através dos discursos de professores em formação inicial e bolsistas do PIBID do subprojeto Letras-Inglês da UFPB, alguns aspectos que traduzem como o referido programa está contribuindo para ampliar o processo formativo desses professores e que aspectos estariam servindo para complementar ou mesmo fortalecer o currículo de formação que eles estão construindo em seus cursos de licenciatura.

De fato, os fragmentos analisados trouxeram à tona elementos que indicam a percepção do espaço da escola como essencial para instigar um processo de desenvolvimento de saberes em que a articulação entre teoria e prática facilita a tomada de decisões de forma autônoma e consciente, induz à reflexão e a mudanças constantes de atitudes, formas de fazer e de se relacionar por parte dos futuros professores. Além disso, o PIBID parece ter possibilitado aos professores uma visão mais complexa de agência profissional, em que eles constantemente procuram reconstruir sua identidade, negociando saberes derivados da experiência, relações de poder, motivações e possibilidades de ação.

Resta-nos esperar que esses diferenciais na formação de professores decorrentes de ações do PIBID possam se multiplicar e se refletir nos cursos de licenciatura de forma mais abrangente e inclusiva, para que possamos contar com um número cada vez maior de professores engajados e preparados para enfrentar os grandes desafios que se apresentam no contexto da educação básica do país.

Referências

- BURTON, Jill. Reflective Practice. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Orgs.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 298-307.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Disponível online em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em 15 de agosto de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1997 [1938].

FOGAÇA, Francisco C. Uma tarde reflexiva com bolinhos de chuva. In: CALVO, Luciana C. Simões ; EL KADRI, M.S. ; ORTENZI, Denise Grassano ; SILVA, K. (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem a Telma Gimenez*. 1. ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2013, p. 121-152.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HAWKINS, Margaret, NORTON, Bonny. Critical language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Orgs.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39.

MAIA, Angélica, PEREIRA, M. Zuleide C. Cidadania, educação e cotidiano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em julho de 2015.

MATEUS, Elaine. De mosaicos e músicas: algumas peças sobre a formação de professores/as de inglês no Brasil. In: CALVO, Luciana C. Simoes ; EL KADRI, M.S. ; ORTENZI, Denise Grassano ; SILVA, K. (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem a Telma Gimenez*. 1. ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2013, p. 25-49.

MOITA-LOPES, Luiz P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L.P.M (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny, TOOHEY, Kelleen (Orgs.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-346.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento? In: CALVO, Luciana C. Simoes ; EL KADRI, M.S. ; ORTENZI, Denise Grassano ; SILVA, K. (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem a Telma Gimenez*. 1. ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2013, p. 205-227.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA. DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS/ DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. *Curso de Graduação em Letras. Projeto Político Pedagógico*. João Pessoa, 2006.

Disponível online em http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf Acesso em 30 de julho de 2015.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SINAL VERMELHO PARA A DIVERSIDADE

Lívia Freitas Fonseca Borges ³¹

Ana Maria Iorio Dias ³²

RESUMO

As políticas de currículo nacional no Brasil tem sido objeto de múltiplos debates no campo político e acadêmico nos dias atuais. Da avaliação negativa em torno da educação brasileira surge a ideia de um currículo nacional, interpretado a partir das metas advindas do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica, também presente no documento denominado “Pátria Educadora” da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Na contramão do currículo mínimo, herança da ditadura militar registrada na história do Brasil, a base nacional comum do currículo figura nas proposições educativas públicas e privadas como caminho para alcançar a educação democrática de qualidade. Com o objetivo de contextualizar o debate nas diferentes apropriações semânticas dos termos: currículo mínimo, currículo nacional e base nacional comum, apresentamos breve reflexão a respeito dessa problemática, por meio da análise de documentos oficiais que perfilam a atual política nacional da educação superior, no campo da formação docente, tendo como referência a perspectiva crítica educacional e curricular. Constatamos que propostas curriculares com potencial de promoverem educação de qualidade têm sido fadadas ao insucesso pelas condições reais de materialização, o que nos possibilita concluir que nem toda problemática educacional decorre das políticas curriculares, nem tampouco das fragilidades da formação docente adequada. Nesse debate em torno da base nacional comum curricular concluímos ainda que corremos grande risco de reproduzir os currículos mínimos sob uma nova roupagem, secundarizando a diversidade e as demandas educativas locais.

Palavras-chave: Currículo Nacional. Formação Docente. Diversidade.

Para início de conversa

Um país de amplitude territorial como o Brasil ainda tem muito a avançar na solução da problemática educacional, que embora contenha em seus referenciais teóricos e práticos muito das denominadas tecnologias da informação e comunicação, não conseguiu debelar o analfabetismo, a distorção idade/série e o nível de escolaridade das pessoas, e também ainda não resolveu o alto índice de abandono escolar registrado na educação básica, principalmente entre crian-

³¹ (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Grupo de Estudos: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas, Brasília/DF, Brasil, livia-ffb@terra.com.br).

³² (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), Grupo de Estudos: Formação de Professores (UFC/CNPq), Fortaleza/CE, Brasil, anaorio@ufc.br).

ças e jovens. Situação semelhante de deserção também tem sido registrada na Educação Superior, presencial e à distância.

Neste cenário de avaliação negativa para a educação brasileira surge a proposta de um currículo nacional, interpretado a partir das demandas metas advindas do Plano Nacional de Educação - PNE, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - recém-aprovadas para orientarem a formação de professores. Na sequência da justificativa da necessária mudança curricular da Educação Básica, surgem as recomendações para a formação de professores.

É preciso considerar que as reformas curriculares, tanto da educação básica, quanto da formação docente em nível superior, em larga medida, não resolverão a problemática educacional aqui descrita, isoladamente, no campo restrito da materialização das políticas educativas e curriculares, uma vez que essa problemática demanda outras ações políticas fora da esfera educacional.

Por outro lado, temos constatado que propostas curriculares com grande potencial de promoverem educação de qualidade têm sido fadadas ao insucesso pelas condições reais de materialização, o que nos leva a concluir que nem toda problemática educacional decorre das políticas curriculares, nem tampouco da ausência de uma formação docente adequada.

A ideia de políticas de Currículo Nacional na Educação Superior no contexto brasileiro dos dias atuais tem sido objeto de múltiplos debates no campo político e acadêmico, em grande parte provocada pela publicação do documento denominado “Pátria Educadora” da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

O referido documento suscita vários estranhamentos e questionamentos. Por que uma política dessa magnitude nasce fora do Ministério da Educação? Por que as proposições curriculares dele decorrentes desconsideram, em larga medida, as reflexões acadêmicas produzidas pelos intelectuais brasileiros que integram o corpo docente das universidades e da comunidade científica nas diversas áreas do conhecimento? Por que fomenta a comparação entre escolas de excelência da iniciativa privada com o fracasso da escola pública?

Não é possível estabelecer comparações entre coisas de natureza diferente. A educação veiculada pela iniciativa privada dispõe de recursos próprios e muita autonomia para gerir os respectivos recursos. As escolas que integram o sistema público de ensino não produzem os próprios recursos financeiros e materiais, não contratam diretamente seu quadro de pessoal, e estão sujeitas à regulação pública a respeito dos gastos e da alocação de recursos, o que torna a máquina pública gigantesca, pesada e com autonomia limitada em relação às instituições educativas da rede privada de ensino. Ao contrário do que assinala o referido documento quanto ao que o empresariado tem para ensinar. Em termos ideais em situação adversa e bastante alvissareira a autonomia da gestão dos recursos das entidades privada poderia servir de referência para a autonomia científica e didática dos seus quadros de pessoal administrativo e pedagógico.

O documento “Pátria Educadora” procura qualificar o ensino com proposições educacionais submetidas à ordem empresarial, promovendo uma educa-

ção para o mercado do desenvolvimento, à disposição da demanda e do lucro. Além disso, a questão educacional é associada, equivocadamente, a barreiras cognitivas e condições de pobreza, apresentando uma concepção de sujeito histórico com direitos diferenciados, invertendo a lógica da formação; a avaliação proposta é de exclusão-correção-classificação e o experimentalismo pedagógico proposto revela-se contraditório e inconsistente, caminhando na direção contrária ao conceito de educação e de currículo como pacto social que considere o ser humano em todo o seu potencial. Para a construção de um currículo como um pacto, na nossa concepção, é preciso romper com a organização burocrática dos saberes que promove a fragmentação do que se aprende - *dimensão instrumentalizadora*; e ultrapassar a ordenação dos saberes disciplinares - de uma relação fechada com limites prescritos para uma relação aberta entre temáticas/áreas - *dimensão integradora*. O reconhecimento do caráter multicultural das sociedades leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania. (SANTOMÉ, 1998)

Acreditamos em um sistema de qualidade em que todas as escolas são excelentes, cada uma ao seu modo, destacando-se na sua potencialidade local, naquilo que as identifica a partir de um projeto pedagógico construído, praticado e avaliado coletivamente, com o protagonismo dos seus atores, os primeiros sujeitos com gabarito e autoridade para avaliar o que é melhor para a escola e sua localidade. (SACRISTÁN, 1998)

A problemática em torno de um currículo nacional que oriente políticas públicas educacionais já foi objeto de reflexão por parte de Apple (2006) ao analisar o contexto estadunidense. O autor nos adverte sobre os perigos das relações que se estabelecem entre *currículo nacional* e *exame nacional*. A perspectiva crítica em que se posiciona o referido autor em larga medida nos serve de referência para questionar o que no momento se apresenta no Brasil na roupagem da vanguarda pedagógica, uma miríade de soluções para as nossas mazelas educacionais que costumeiramente são identificadas como causadoras do atraso do desenvolvimento do país, posicionando a educação como responsável única pelos seus próprios problemas. Sob o pretexto de um currículo nacional (com uma base comum), minimiza contradições em torno de uma suposta cultura nacional também comum.

Fomentar a disputa do desempenho escolar a partir de uma escala internacional categorizada por meio das avaliações de larga escala, resguardadas as proporções, é o mesmo que desconsiderar o princípio de que *educação não é mercadoria* (MÉSZÁROS, 2005). Santomé (2003) e Young (2010) nos apresentam importante reflexão a respeito das questões atinentes à mercantilização da educação. Nessa direção, incompreensível conceber uma política nacional de currículo para a formação e atuação profissional do docente sustentada na produtividade acadêmica e pedagógica, cujo reconhecimento advenha de meios suasórios de compensação salarial ou algo que o valha. Aqui defendemos o ideário de carreira previsto no artigo 67 da LDB 9394/96 e não propostas indecorosas de complementação salarial, como, por exemplo, décimo quarto salário, agregadas ao desempenho dos alunos, por exemplo. A escola capitalista já nos deu

mostras suficientes da ineficiência social desse processo competitivo e excludente.

Base Nacional Comum

A ideia presente no conceito de *currículo mínimo* como uma herança da educação tradicional proposta pelo regime de exceção, período da história brasileira que muitos desejam esquecer e lutam para não se repetir, dadas as agruras e arbitrariedades que feriram de morte o que consideramos salvaguarda dos direitos humanos, nos remete à proposição semântica de termos que representem a educação dentro do estado democrático de direito. A problemática em torno do *currículo mínimo* figura como uma luva para qualquer mão. Um projeto pedagógico que em nome do coletivo e da educação de massa estava calcado no nivelamento da formação, desconsiderando as especificidades das diversas áreas que configuram as ciências e o pensamento humano.

Tratar dos efeitos nefastos da ditadura militar para a educação brasileira faz-se aqui necessário para situar o nosso objeto central de análise. Todavia, dados os limites da natureza do presente texto, nos reportamos aos trabalhos referenciais de outros pesquisadores que já se pronunciaram a esse respeito, entre eles destacamos Mészáros (2004); Skidmore (1982); Romanelli (1991) e Brzezinski (1987). O que os respectivos autores nos trazem em comum é a ideologia do nacional desenvolvimentismo traduzido na falácia da educação e da tecnologia como propulsoras de um desenvolvimento capaz de promover a melhoria da vida do povo brasileiro, em um cenário de industrialização.

Para Skidmore (1982, p. 373), “[...] O Ato Institucional era, pois, nova e decisiva resposta à manifesta incapacidade do Executivo Brasileiro de exercer a necessária autoridade.”.

Romanelli (1991, p. 193) na sua abordagem crítica a respeito da “*educação brasileira após 1964*” problematiza os efeitos nefastos da organização da educação brasileira como propulsora do desenvolvimento econômico do país, retomando o princípio do *capital humano* (JOHNSON, 1997).

O ideário instrumentalizador da educação como propulsora de desenvolvimento nacional também se faz presente na obra de Brzezinski (1987), em que abordou com propriedade a influência direta da teoria econômica no eficientismo educacional brasileiro, o que gerou “[...] princípios de racionalidade, eficiência e produtividade com enorme efeito deformador”. (p.162)

Para além do corpo semântico, uma nova expressão para traduzir uma concepção curricular que intenciona em suas bases a ruptura com a tradição conservadora, deveria representar um novo tempo, uma educação emancipadora, libertadora, cidadã. Para a materialização deste intento, bases curriculares flexíveis se fizeram presentes e necessárias. Em decorrência da Constituição Federal de 1988 a LDB 9394/96 veio com essa ideia de renovação, de flexibilização e proposição de diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino.

Na educação superior, em particular no que diz respeito aos cursos de licenciaturas, *locus* da formação acadêmica e profissional dos futuros professores

da educação básica, grande movimentação foi realizada em nosso país no afã de romper a estrutura ditatorial que os currículos mínimos haviam impingido.

Curiosamente, as diretrizes curriculares como representação da política de estado ainda em fase de implementação, são adensadas por novas estruturas normativas no âmbito da educação nacional por meio da expressão “base nacional comum”. Como um *slogan*, e neste caso ainda não explicitado epistemologicamente, na melhor expressão de Santomé (1998), a base nacional comum agora figura nos discursos e nos documentos de diversos matizes ideológicos e científicos, notando-se um esforço geral para bem defini-las em razão das exigências decorrentes da Constituição Federal de 1988, da LDB, do PNE e mais recentemente da DCN das licenciaturas.

Com dificuldade um grande esforço nacional tem sido empreendido para distinguir DCN e BNC. A despeito disto, constatamos que esse esforço decorre da nossa cultura de duplicidade normativa em torno de questões congêneres ainda não resolvidas, e que em muitas das situações situam-se fora do contexto e do objeto que se pretende superar.

As DCN como um conjunto de princípios estruturados a partir de orientações teóricas e metodológicas da organização do trabalho pedagógico são interessantes e parecem se corporificar em um ideário democrático, desde que contemplados os interesses e necessidades do conjunto dos atores que perpassam o cenário das instituições educativas. Neste contexto o protagonismo docente se faz imprescindível (SACRISTÁN, 1998).

A base entendida como o pilar de sustentação dos conhecimentos indispensáveis que são pinçados da cultura e da ciência em sentido amplo, traduzidos para o trabalho pedagógico em sala de aula na forma de ensino, saberes indispensáveis para cumprir necessidades dos sujeitos em suas diferentes etapas da vida, não é um elemento neutro dentro da cultura. É objeto de disputas político-ideológicas que antecedem suas justificativas no âmbito pedagógico, naquilo que ficou caracterizado como conhecimento válido (MOREIRA; SILVA, 2006).

A dimensão nacional como força de amplitude, como princípio da equidade pode servir tanto ao sentido conservador e hegemônico a serviço de segmentos sociais específicos, como espaço democrático de garantia de amplo acesso a cultura e a ciência pela totalidade dos estudantes. O nosso sonho de igualdade de oportunidades não se confunde com a conclamada equidade presente em cartas de intenções descritas em documentos internacionais e nacionais, na esfera pública e privada.

O slogan de *educação para todos* tem sido apropriado pela comunidade política e científica de forma polissêmica, que necessita passar por filtros de interpretação que por sua vez se corporificam no campo ideológico.

Quando questionado sobre “[...] que tipo de educação deveríamos ter?” Apple (2006, p. 270) nos apresenta uma resposta plausível e intrigante:

[...] Em um mundo ideal, acho que uma boa educação é uma educação politécnica para todos, isto é, uma educação que se voltasse ao coração, à cabeça e as mãos de *todas* as pessoas. Não teríamos rastreamento do desempenho dos alunos, ou penei-

ramentos. Não teríamos um currículo diferencial dizendo que determinados tipos de aluno irão para o treinamento vocacional e outros para lugar diferente. (Id).

A BNC como princípio de equidade de oportunidades, de parâmetro referencial para a mobilidade dos estudantes em território nacional é bastante alvissareira, e ao mesmo tempo parece concorrer com o propósito da DCN. Dificilmente encontramos argumentos plausíveis para distingui-las, nisto possivelmente residem os dilemas das operacionalizações que ambas vem promovendo nos debates relacionados às questões postas em torno da ruptura com estruturas educativas de cariz historicamente demarcadas no campo dos currículos tradicionais (SILVA, 2004).

Entretanto, na contramão desta disputa conceitual, as instituições educativas que formam professores em nosso país foram demandadas por esta concorrência de instrumentos normativos que impinge mudanças curriculares de diferentes níveis de aprofundamento.

Neste cenário o que parece mais preocupante é a possibilidade de desconfiguração do centro identitário dos perfis de saída que as estruturas curriculares podem nos proporcionar dentro ou fora da tradição pedagógica, por exemplo. Nesta mesma direção os cursos de formação de professores passam por experimentos que vão da excentricidade, na personificação dos objetos de investigação das pessoas e dos grupos, da inserção de temáticas consideradas contemporâneas, em nome da vanguarda, à obsolescência em nome da inércia provocada pela resistência e conservadorismo.

É preciso respeitar o tempo das pessoas e ter responsabilidade e compromisso no uso do recurso público. Quando uma pessoa busca um curso em universidade pública com o objetivo de adquirir plena formação acadêmica e profissional deseja encontrar um currículo que realmente corresponda com o perfil de saída coerente com o que a sociedade e o mundo do trabalho já instituíram como a identidade da profissão.

Sem desconsiderar a dinâmica e as rupturas necessárias no movimento dos indivíduos e dos grupos no centro da cultura mais ampla, há que existir uma legitimidade social para orientar um perfil profissional. Quando as ilações e variados desejos dos sujeitos implicados na proposição e na operacionalização de currículos formativos desconfiguram ou extrapolam a base indispensável, para isto é preciso vigilância. No contexto universitário é preciso considerar a multiplicidade de escolhas em oferta para dissipar formações endógenas que sobrecarregam um único curso.

Enquanto assumimos uma postura reativa de que não é nosso papel preparar trabalhadores para atender às demandas do mundo do trabalho, seguimos com os nossos cursos descolados na realidade social mais ampla e nos pautamos pelos múltiplos desejos e diletantismos dos intelectuais de plantão que estão a serviço da grande ruptura social a partir de conhecimentos que nem sempre respondem às reais necessidades do mundo prático. Aqui corremos o risco de sermos considerados conservadores ou alienados, subservientes ao capitalismo que infelizmente ainda não conseguimos debelar. Entretanto, o nosso intento é não despendar recurso público para contribuir com o desemprego dos

profissionais egressos das nossas salas de aula nas universidades ou continuarmos a ser acusados por não saber formar o profissional da educação que os sistemas de ensino demandam.

Mais concretamente intencionamos formar profissionais críticos e criativos, com alto poder de reflexão sobre o contexto social e político no qual se inserem, mas também queremos formar professores com alta capacidade técnica para fazer o seu trabalho pedagógico, como, por exemplo, formar um bom alfabetizador, capaz de exercer uma ampla leitura do mundo na melhor acepção decantada por Freire (2002).

Na contramão desse processo, as universidades, em especial as unidades acadêmicas que se ocupam da formação do futuro professor, urgem de mecanismos de materialização de processos formativos que sejam suficientemente capazes de atrair e prover formação acadêmica e profissional de pessoas comprometidas com a educação de qualidade e que acreditam na escola como instituição educativa essencial, capaz de produzir cultura e ciência para além do senso comum (YOUNG, 2010), fazer a tarefa que as demais instituições sociais, entre elas a família, não tem a condição de fazer.

A nossa *vigilância epistemológica* (o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos) nesta seara faz-se necessária, na melhor expressão de Bourdieu et al (1990), quando a vanguarda se apresenta em moldes de desconfiguração do que historicamente se legitimou como perfil do bom docente, do professor que a escola almeja para levar a bom termo a sua função social (YOUNG, Id). Nisto as instituições educativas precisam zelar pelo perfil do docente que se ocupa da formação do futuro professor da educação básica. Aqui vale um princípio elementar da pedagogia, "*ninguém ensina o que não sabe*". O docente da educação superior que não tem a escola como referência do processo formativo, certamente não terá a escola como cenário profissional do estudante que forma, nem tampouco se ocupará dos conteúdos didáticos que permeiam a organização do trabalho pedagógico escolar.

Aqui o currículo que permeia a formação do futuro professor tem probabilidade de se constituir em temáticas diversas e não alcançar a conclamada relação teoria e prática na necessária confluência de saberes para bem atuar em sala de aula. Um conceito que pode ajudar pensar essa circunstância a ser ultrapassada no processo formativo do futuro professor é proposto por Young (2007) quando bem define *conhecimento poderoso*.

Na construção semântica, com intuito de prover nos sistemas de ensino a aplicabilidade do que está em debate, a pretexto de explicitar o que vem a ser base nacional comum, corremos o risco de reeditar os currículos mínimos, sob nova roupagem. Nesse contexto vale a ineficiente tentativa de parte dos intelectuais na distinção entre o que se convencionou chamar no campo não superado da didática de objetivos operacionais e na atualidade de competências e habilidades. Ao admitirmos que o novo nasce do velho (Freire, 1976) e que as rupturas almejadas são parte de um processo histórico, com um pouco mais de humildade para resolver as questões educacionais candentes, sem menosprezar as experiências daqueles que nos antecederam, talvez seja um começo do novo cenário educativo tão sonhado e promissor.

Apple (1989), ao tecer críticas às taxionomias (instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários da realidade social), aponta também para as lutas e as resistências, uma vez que há um intenso processo de negociação, de apostas e de disputas que findam por se consolidar em uma contra-hegemonia, considerando as lutas dos grupos segregados para a constituição de um currículo que incorpore seus conhecimentos e saberes nas instituições escolares – lutas pela inclusão e contra a marginalização desses conhecimentos: por que certos conhecimentos se legitimam e outros não?; que interesses embasam essas escolhas?

A dúvida que não quer calar é se na atual conjuntura da educação brasileira necessitamos de um currículo nacional ou de condições financeiras e materiais compatíveis com a necessária manutenção da qualidade do ensino. Esse entendimento parte da concordância de que as DCN e as metas do PNE já cumprem esse papel de prescrição da política nacional de formação, instrumentos normativos que resultam de amplo debate nacional, envolvendo a comunidade acadêmica e científica do campo educacional. Soma-se a esse questionamento o lugar da escola e da respectiva comunidade que a constitui nesse debate, para além da visão restrita de espaço meramente ocupado no nível da execução. (ANPED; ABC, 2015)

Entre as estruturas e as práticas curriculares

Apple (2006) nos apresenta reflexões acerca das estruturas e práticas curriculares, que são postas em um processo de nacionalização do conhecimento, a partir de duas categorias de análise historicamente situadas, *o neoliberalismo* e *o neoconservadorismo*. A questão do controle sobre o processo pedagógico, a certificação docente, as questões de desempenho aparecem fortemente justificadas em nome da educação comum para todos, com forte apelo privatista.

Avaliamos que as políticas curriculares no Brasil apresentaram significativo avanço na gênese da proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais. A concepção curricular emanada de princípios orientadores de uma política nacional considera ao mesmo tempo o local e o global, de modo a contemplar a perspectiva de um sistema nacional de educação que não subsuma, nem desconhece a existência dos sistemas de ensino nas dimensões estadual, municipal e distrital, como é o nosso caso na capital do país.

A cultura de determinação de normatização legal para fazer valer o que defendemos em termos de política nacional de educação em larga medida denuncia a ausência de consenso e de entendimento em torno das questões curriculares.

O saber local situado nas contendas entre o direito e a antropologia no debate proposto por Geertz (1997) produz uma reflexão interessante que ajuda pensar as contendas que tão facilmente provocamos entre os nossos pares quando nos prestamos aos debates estéreis e disputas internas que pouco contribuem para resolver a problemática educacional nos países e em especial no nosso contexto cotidiano de trabalho.

[...] A evolução de novos ramos das disciplinas estabelecidas pode fazer sentido quando se trata do aparecimento de fenô-

menos genuinamente intermediários, que não se enquadram inteiramente em nenhum dos ramos já desenvolvidos, como no caso da bioquímica; ou quando se trata de transferir conceitos-padrão para áreas ainda não padronizadas, como no caso da astrofísica. No caso do direito e da antropologia, no entanto, onde cada parte apenas se pergunta – às vezes esperançosamente, outras, com ceticismo – se a outra parte pode ter em algum lugar alguma coisa que lhe venha a ser útil na resolução de alguns de seus próprios problemas clássicos, a situação é diferente. O que esses coloquialistas em potencial necessitam não é uma disciplina centauro – plantação de uvas náutica ou navegação em vinhedos – e sim uma consciência maior e mais precisa do que a outra disciplina significa. (p.252)

O fragmento do autor de referência aqui serve de base para uma reflexão acerca do nosso isolacionismo tão comum no meio acadêmico, quando ao desconhecer deliberadamente ou não o trabalho do outro, além de desqualificar o conteúdo e a prática alheia, permanecemos na endogenia de nossos próprios problemas. No revés deste costume, Santomé (1998), Sacristán (1998), entre outros, vem nos lembrar que é possível um trabalho pedagógico de base interdisciplinar e que a ruptura do individualismo é um caminho possível para a qualidade da educação por meio de propostas curriculares e pedagógicas integradas.

A interdisciplinaridade é uma filosofia que requer convicção e, o que é mais importante, colaboração; nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições. [...] A interdisciplinaridade “crítica” obrigaria a uma deliberação coletiva de problemas públicos e à presença das memórias reprimidas e silenciadas na análise das experiências de caráter sócio-histórico. (pp79-80)

Na verdade reclamamos uma postura mais solidária em nosso contexto laboral. Uma solidariedade orgânica na melhor acepção de Durkheim (JOHNSON, 1997, p. 41), por que a solidariedade mecânica também não atende ao nosso maior intento integrador.

Parece que nos especializamos a cada ano em apontar as nossas mazelas. Inúmeras pesquisas acadêmicas se esmeram em demonstrar o nosso fracasso educacional, na maioria dos casos posicionando as questões curriculares e a formação dos profissionais da educação como o centro gravitacional desse fracasso. Pouco temos sido capazes de desenvolver uma cultura mais propositiva, mais esperançosa e que localize a problemática educacional também fora das instituições educativas. (FREIRE, 1997).

Como parte dessa cultura temos nos aperfeiçoado em desprezar o passado, a tradição como ícone do obsoleto e do ultrapassado. Nesse contexto as teorias críticas podem ser compreendidas como um campo teórico e metodológico que ainda tem muito a contribuir com esse debate e a partir delas construirmos indicadores de materialização dessa educação diferente, capaz de nos tirar desse limbo, desse vazio de soluções que ainda não alcançamos e não construímos.

Ainda mais considerando o que nos apresenta Saviani (2007) no prefácio da indispensável obra de Manacorda intitulada “Marx e a Pedagogia Moderna” acerca da atualidade do marxismo na releitura das questões educacionais emergentes.

A pretexto da flexibilização curricular

As discussões atinentes às variadas formas de organização das estruturas curriculares na educação superior, em particular na formação docente no Brasil, tem suscitado o debate em torno da organização curricular por áreas de estudos, em geral abolindo as estruturas de base disciplinar. Aqui queremos tratar esta temática sob duas perspectivas. A primeira diz respeito ao fato da confusão que se faz entre estrutura curricular e organização do trabalho pedagógico. A segunda diz respeito às opções dos futuros professores que pretendem ingressar na educação superior a partir da formação inovadora que não esteja fragmentada em várias disciplinas.

Confundimos flexibilização de oferta com opções de escolha, o que nos remete ao conceito de flexibilização curricular. A opção precisa estar disponível, todavia, não se pode permitir a escolha do secundário em detrimento do essencial, nem tampouco a redução da carga horária de componentes curriculares cujos conteúdos oferecem as matrizes teóricas e conceituais fundantes para o prosseguimento e aprofundamento dos estudos no campo da ciência. (YOUNG, 2007; 2010)

A estrutura curricular pode abrir diferentes perspectivas e formatos a partir de componentes de base disciplinar ou que transcende as disciplinas, estruturados com base em eixos ou em áreas temáticas. Alguns exemplos mais pontuais podem ser caracterizados por intermédio dos conceitos de: *currículo em bases contínuas*; *currículo em bases modulares*; *currículo flexível*; *currículo integrado*; *currículo oculto* (FIDALGO; MACHADO, 2000), entre outros.

A compreensão do conceito de organização o trabalho pedagógico contribui para dissipar esse equívoco recorrente nas proposições das reformas curriculares bastante frequentes os documentos prescritivos de tal política. A necessária conexão teórica e prática entre os componentes que integram o processo de ensino e aprendizagem e que servem de referência para a sistemática de avaliação, em larga medida configuram o que se convencionou chamar de organização do trabalho pedagógico - OTP. A partir desta acepção do que seja a OTP, é possível distingui-la de um constructo científico que o antecede que é o currículo. A esse respeito recorreremos ao trabalho referencial de Freitas (2007).

Essa ordem de reflexão também nos remete à necessária consideração de que questões pedagógicas gravitam no campo da gestão curricular e não necessariamente nas demandas por reformulações nas políticas educativas e nas proposições locais de currículo. Aqui reforçamos o nosso argumento de que reformas curriculares algumas vezes figuram desnecessariamente a pretexto de solução da problemática educacional mais ampla.

O Currículo Nacional como um Sinal Vermelho para a Diversidade

Pensar a diversidade nas múltiplas possibilidades do relacionamento humano em tempos e espaços diferenciados remete ao heterogêneo, à consideração das especificidades das demandas locais dos indivíduos, dos grupos e das instituições educativas. Na contramão deste pensamento situa-se a perspectiva do currículo nacional, aquele que visualiza a homogeneidade, que desconsidera as particularidades emanadas dos interesses e necessidades educativas em contextos mais delimitados.

A metáfora do sinal vermelho ajuda pensar o currículo nacional como obstáculo para a visualização da diversidade nos conteúdos escolares. Estas situações acontecem desde situações corriqueiras do cotidiano pedagógico das instituições educativas até as políticas educacionais mais amplas, que tendem a se sustentar no discurso da universalização e desconsidera as minudências sociais e pedagógicas da localidade, na base real e concreta da materialidade educativa que se dá no cotidiano das instituições educativas.

O nosso entendimento de diversidade se localiza no âmbito da sociedade de classes, que ainda não deixou de existir, embora novas constituições sociais apresentem subdivisões ou representações entre os indivíduos. A esse respeito capturamos do texto de Gomes (2007) uma concepção acerca do conceito de diversidade com o qual nos filiamos.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das

diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (p. 17)

Ao tratar das “[...] Vozes ausentes na Seleção da Cultura Escolar” (SANTOMÉ, 1998) nos apresenta importantes indicadores temáticos que representam um bom referencial da forma de apropriação curricular das peculiaridades locais, das demandas sociais emergentes apontadas pelos protagonistas no cenário educativo onde a educação é praticada, sem menosprezar os saberes globais, em uma perspectiva que o global pode ser inferido a partir de um duplo sentido que nos remete ao globalismo em termos de conhecimentos amplos e universais e ao mesmo tempo em termos pedagógicos com uma visão de totalidade. A esse respeito nosso autor de referência destaca o caráter periférico e superficial com que essas temáticas são trazidas para o interior dos currículos escolares.

Quando analisamos detalhadamente os conteúdos que são objeto de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares,

chama nossa atenção a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação. Entre estas culturas ausentes podemos destacar as seguintes:

- As culturas das nações do Estado espanhol.
- As Culturas infantis e juvenis.
- As etnias minoritárias ou sem poder.
- O mundo feminino.
- As sexualidades lésbica e homossexual.
- A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres.
- O mundo rural e ribeirinho.
- As pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas.
- Os homens e mulheres da terceira idade.
- As vozes do Terceiro Mundo. (p.131)

Embora nosso autor de referência aborde a problemática da diversidade cultural ausente nas propostas curriculares das escolas no contexto espanhol, essa situação resguarda similitude no contexto brasileiro dos dias atuais. O que vem corroborar o nosso argumento central em desfavor de um currículo nacional. As temáticas decantadas nos itens da citação abrigam reflexões de tal magnitude que não encontramos espaço suficiente nesta pequena interlocução que aqui propusemos. Todavia, não podemos nos furtar de um pronunciamento mais conjuntural frente aos equívocos dos encaminhamentos que temos constatado em relação à materialização da base comum nacional curricular que se sustenta no entendimento restrito e desnecessário de um currículo nacional para a educação brasileira.

Na realidade brasileira nos reportamos aos interesses e necessidades das denominadas minorias sociais representadas pelos sem teto, sem terra, sem renda, descendentes dos quilombos, indígenas, considerando os demais já elencados por Santomé (id).

As políticas curriculares vistas sob perspectiva crítica nos dão conta da força do capitalismo que orienta a formação acadêmica e profissional da infância à senilidade. A concepção imanente do ser produtivo por consequência esquivada o ser considerado improdutivo ao grande capital. Se o princípio orientador no currículo que forma o futuro professor da educação básica nas instituições de ensino superior estiver centrado na formação de força de trabalho, a diversidade na pauta curricular naturalmente será subsumida. O centro orientador do conteúdo será menos tempo, menos gasto, menos investimento. Um contexto propício para que a base comum nacional seja traduzida em currículo mínimo, resgatando o princípio da racionalidade técnica (ENGUITA, 1991; TARDIF, 2000).

O grande desafio nesta proposição formativa é identificar os ícones referências do conhecimento local sem cair nas armadilhas da endogenia pedagógica e do senso comum, e ao mesmo tempo não tratar do conhecimento universal e global sem embarcar nas águas da colonização curricular. (Moreira, 2005)

Retomando a ideia de currículo globalizado, a pretexto da inclusão de temáticas candentes, sem se perder de vista o centro orientador do perfil de saída dos sujeitos que se pretende formar, Zabala (1998) nos apresenta significativa contribuição no sentido de distinguir reformulações pedagógicas mais afetas ao processo pedagógico desenvolvido em sala de aula que as reais demandas por reformas curriculares.

As referidas demandas não podem se sustentar em dois pressupostos que consideramos perigosos. O primeiro nos remete a ideia de que os professores que estão atuando nas escolas de educação básica em nosso país carecem de conhecimentos curriculares com qualidade suficiente para darem conta de sua tarefa pedagógica no cotidiano da sala de aula. O segundo considera que a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica é insuficiente para preparar os professores para enfrentarem os problemas que resultam em uma educação de baixa qualidade.

Em outra perspectiva, reconhecemos que um sistema nacional de educação é urgente e necessário para orientar as políticas públicas educacionais de um país. Ele tem suas bases calcadas na cultura mais ampla que sustenta as vertentes científicas de orientação teórica e metodológica. Todavia, é preciso considerar que embora a política nacional de educação compreenda a esfera pública e privada, desejamos que o público avalie o privado e não o contrário.

Pouco avançaremos em termos de equidade e qualidade da educação básica e superior em nosso país enquanto buscarmos parâmetros de comparação entre condições e resultados por meio das competições suscitadas pelas avaliações de larga escala. De outra parte poderíamos acenar como horizonte próximo que as escolas públicas tenham as condições materiais da rede privada de ensino e que os profissionais das escolas privadas tenham a autonomia pedagógica e científica que os profissionais da rede pública vem conquistando por meio de suas lutas enquanto categoria profissional, no coletivo das representações institucionalizadas.

O que não dá mais para aceitar como justificativa para reformas curriculares no Brasil é que o nosso professorado não tem competência profissional para fazer o trabalho pedagógico em sala de aula, para materializar o *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 1998) nos documentos oficiais decantados a partir das políticas públicas educacionais em diferentes níveis.

Nessa mesma direção também já não podemos aceitar a velha cantilena de que as universidades não sabem formar os professores que as redes de ensino necessitam. Não estamos aqui eximindo as instituições de ensino superior do seu compromisso político, social e ético na formação desses profissionais, naquilo que lhes é devido. A despeito disto, é preciso considerar que as mazelas tradicionalmente arraigadas na tradição educacional brasileira transcendem as reformas curriculares.

O problema em torno da possibilidade de assumirmos a experiência educativa do setor privado para a conclamada elevação do padrão de qualidade da educação pública está bem situado na reflexão de Young (2010):

No que respeita aos debates sobre a privatização e o direito de escolha, argumentarei que precisamos de repensar a maneira como utilizamos a categorias

“público” e “privado”, numa época em que o Governo está não só a privatizar o sector público mas também a utilizar o sector privado como modelo para as iniciativas que toma relativamente ao primeiro. [...] (p. 197)

Na esteira das análises sobre políticas nacionais de currículo desenvolvidas pelo referido autor, identificamos o governo como entidade pública que evoca sua missão de avaliação e controle sobre o conhecimento veiculado pelas instituições educativas que posiciona o privado como referência para o público. Isso sim precisa mudar. Essa situação demanda um amplo debate nacional que alcance o interior das instituições educativas, não necessariamente um currículo nacional.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento síntese “*Propostas para os temas tratados na audiência com Ministro da Educação*”, ocorrida no dia 04/05/2015. Disponível na íntegra no portal da ANPED.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre; Artmed, 2006.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- _____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. 2014-2024: Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. *Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico Como Obra de Construção Nacional*. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- ENGUITA, Mariano Fernández. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (Org.) *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FIDALGO; Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo*. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: vozes, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- _____. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, pp. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.
- YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.
- _____. *Para que servem as escolas?* In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE, O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E A FORMAÇÃO DOCENTE.

Juarez Melgaço Valadares ³³

Verônica Mendes Pereira ³⁴

1. INTRODUÇÃO

Marlucy Alves Paraíso (2010; 12) nos escreve:

Um currículo é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores, onde se oferece a possibilidade da palavra e de aprender trocando formas de pensamento muito distintas. Um currículo é espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas. Aí reside muitas de suas possibilidades e também alguns de seus problemas.

Esse texto narra dois pontos de vista sobre a educação escolar indígena. Por um lado, são histórias decorrentes dos encontros que ocorreram nos espaços da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG): alunos e docentes indígenas, de etnias diversas, se dispersam, se envolvem e provocam estranheza em alunos e professores não-índios, cada um sendo confrontado por uma pluralidade de identidades e pertencimentos. Por outro lado, nos deparamos com práticas, nas escolas indígenas, que tentam superar a ideia de uma escola homogeneizadora, tendo na cultura o eixo que demarca essa superação.

Um dos princípios básicos, que regem as escolas indígenas do Brasil é a interculturalidade. Esse princípio está na Constituição Federal de 1988, que instituiu aos índios brasileiros o direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (Brasil, 1998), resultado de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no Título VIII, artigos 78 e 79 tratam, especificamente, da Educação Escolar Indígena e deixam suficientemente claro quais são as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena, assim como acentuam a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas, além de abrirem possibilidade para que a escola indígena estabeleça a sua forma de funcionamento, os seus objetivos e os meios para atingi-los.

De acordo com o seu art. 26, "Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada Sistema de Ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exi-

³³ Universidade Federal De Minas Gerais

³⁴ Universidade Federal de Ouro Preto

gida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Apesar da legislação em vigor ter reconhecido a possibilidade de construir uma educação indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue, ainda hoje encontramos tensões entre os propósitos dos povos indígenas, o desejo dos professores das universidades e as intenções dos gestores das secretarias de educação, no que se referem a determinadas representações em jogo: quem ensina, quem pode ser educado, o que é formar. As respostas que os diversos sistemas de educação fornecem a essas perguntas determinam as diretrizes curriculares e a proposta de organização do trabalho escolar. Afirmamos que a concepção positivista da ciência, presente em nossas escolas, contribuiu para diluir as demais formas de representação do mundo, dentre elas a cultura indígena.

Nesse contexto, as situações vividas no Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, área de Ciências da Vida e da Natureza (FI-EI/CVN), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nos levaram ao deslocamento da nossa visão sobre o que seria uma educação intercultural. Mantemos, como enquadramento, as seguintes questões: O que os povos indígenas valorizam na Universidade? Estamos respeitando as culturas desses povos? O que acontece no contato entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos? E afirmamos que a produção e a circulação da "cultura", em casos como os da escola indígena do povo indígena Xakriabá, situados no Norte de Minas Gerais, são elementos que sustentam a interculturalidade.

Nessas escolas existe, à primeira vista, um ator, por excelência, responsável pela produção e pela circulação das "coisas da cultura", que é o professor de Cultura, mas vamos encontrar outros três professores, também responsáveis pela cultura na escola, que são os de Uso do território, de Práticas culturais e de Arte.

Desde a década de 1980 a presença da cultura popular e dos saberes tradicionais na escola começaram a ser retomados e defendidos por educadores e professores (EL-HANI; C.N; SEPÚLVEDA, C; 2006). De maneira semelhante, os povos indígenas defendiam não apenas o direito à escolarização básica e à formação profissional, mas também a inserção de sua cultura, suas tradições e seus saberes. Lutavam, sobretudo, contra o universalismo anônimo que ameaçava de exclusão as diferenças nas escolas e na sociedade, e que tornava o "diferente" em "exótico".

Pensar a cultura requer pensar a sociedade e a escola sob a dimensão da diversidade e pluralidade. Assim, os processos de formação incorporavam os conhecimentos étnicos e valores próprios dos grupos de origem. Segundo o Parecer13/2012 do Ministério da Educação, a formação de professores indígenas deve ocorrer nos cursos específicos de licenciatura e pedagogia interculturais:

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e pro-

gramas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 2012, p. 27)

Por sua vez, o artigo 3º do Decreto 6.861, de 2009, menciona que as escolas indígenas terão diretrizes curriculares específicas voltadas ao ensino intercultural e bilíngue, respeitadas as atividades sociais, culturais, religiosas e econômicas de cada povo. Mas é no Artigo 2º que observamos, na dimensão político-jurídico, os objetivos da escola indígena:

Art. 2º - São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Em diversas escolas indígenas, as concepções e práticas pedagógicas estão cada vez mais vinculadas às ideias e ações da cultura da comunidade local, permitindo que as visões de mundo daquele povo façam parte da vida cotidiana das escolas. Os alunos indígenas, ao tomarem contato com esses saberes tradicionais, refletem sobre a sua cultura em conjunto com os saberes escolares e científicos. Especificamente, no FIEI/CVN, trabalhamos na perspectiva de um fortalecimento dos saberes indígenas nos espaços sociais, principalmente na escola.

Ao observar as escolas indígenas Xakriabá, percebemos, por um lado, que a sua especificidade tem se construído na parte diversificada de seus currículos, aquela prevista na LDB, afinal “o que a parte diversificada indica é uma diferença contextual específica.” E, por outro lado, as cenas nos mostram que isso tem acontecido em diálogo com a base comum. Pelo menos com relação à presença dos professores de cultura é isso o que verificamos.

Nesse sentido, se as duas faces (Base Comum e parte diversificada) aparecem separadas no currículo das escolas, na prática, elas se articulam. E, nessa direção, também podemos pensar no papel mediador do professor de cultura, não só como aquele que faz o diálogo entre a cultura e a escola, mas também como aquele que media as duas faces que organizam o currículo da escola, isto é, a Base Nacional Comum e a parte diversificada.

Como docentes, na maioria das vezes consideramos como legítimo apenas os saberes acadêmicos. Numa acepção tradicional, esses saberes objetivos definem a ciência como o “conhecimento verdadeiro”, controlado e produzido

por uma comunidade intersubjetiva, e apagado de sua linguagem os valores subjetivos. Em um texto antigo, Alberto Cupani (1989; p; 18) se debruça sobre questões articuladoras entre os aspectos teóricos e metodológicos do fazer científico:

Essa correspondência reconhecer-se-ia na validade dita universal das afirmações científicas, ou seja, na sua inevitável aceitação por parte de todos os que têm a devida competência específica (matemática, sociologia, etc). Por sua vez, essa validade universal seria o resultado do proceder metódico, a constante crítica e autocrítica dos cientistas, a atitude imparcial ante os assuntos pesquisados e a prescindência de interesses outros que a busca da verdade.

Por sua vez, os saberes da experiência, a cultura popular, os conhecimentos prévios dos alunos são, de certa maneira, construídos a partir de uma percepção da realidade. Vejamos o que nos escreveu Attico Chassot (211, p.226), sobre a assimetria entre os saberes da vida e os acadêmicos:

Esse valioso aprender na chamada Escola da Vida corre o risco de desaparecer ou porque modernas tecnologias suplantam (ou incorporam, ou se adonam) os conhecimentos ditos populares ou porque, como já se viu, estes não são validados pela academia, e passam a merecer descrédito. Uma e outra das situações pode levar à extinção desses saberes. Há áreas em que a primeira das situações é mais evidente

(medicina caseira, controle genético das sementes). Outras há que, pelo fato da academia não as saber explicar (Meteorologia, Astrologia, por exemplo), são simplesmente ridicularizadas ou até vetadas.

Nessa visão, os conhecimentos são antagônicos, isto é, os defensores de um querem fazer com que o outro desapareça. Outra possibilidade é que os saberes da experiência sejam apenas penduricalho dos saberes acadêmicos, possuindo assim uma relação de simetria, desprovidos de qualquer polêmica. São operacionalizáveis em função de seu contexto. Em ambos os casos mencionados, a cultura indígena é vista como exótica, uma vez que apenas ilustrativa do romantismo ingênuo das datas comemorativas. **Dessa forma, a Base Comum se sobrepõe à Parte diversificada, que praticamente não existiria no cotidiano.** Mas existiria uma terceira via que permitiria compreender melhor esse contato entre culturas diversas? Em caso afirmativo, o que poderia ser levado para a formação docente? Qual a força de se permitir circular múltiplos conhecimentos em um curso de formação de professores?

No caso dos Xakriabá percebemos que, aos poucos, foi se constituindo o fato de que a cultura seria o elemento central que entraria para a escola, mas não sem as tensões inerentes à relação entre forma escolar e “forma Xakriabá”, conforme nos mostra o depoimento a seguir, com relação ao desafio em se adequar os tempos escolares e os cotidianos:

Para nós, é um desafio muito grande pensar em tempo escolar após tanto tempo de imposição. A escola, quando chega nas sociedades indígenas também invade tempos de aprendizagem que o povo já tinha. Temos feito um esforço para relacionar o uso e a concepção de tempo do nosso povo com o tempo escolar. (MARLI E MARIA XAKRIABÁ, in: Um pé na aldeia, um pé no mundo. p. 36, 2008).

Assim, concordando com Grupioni (2008, p. 218), não temos dúvida de que “a escola indígena diferenciada têm possibilitado aos índios um encontro inusitado com suas próprias culturas.”

O Curso de Formação para educadores indígenas

Temos, na FaE/UFMG, o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). A turma de Ciências da Vida e da Natureza (CVN) é constituída por indígenas das etnias Xakriabá (MG) e Pataxó (BA e MG). Em outras habilitações encontramos os povos Maxakalis (MG), Krenak (MG), Guarani (RJ) e Pankararu (Pe).

O FIEI é fruto da experiência que a FaE desenvolvia como um curso especial e, desde então, está voltado à população indígena que ainda não teve a oportunidade de se qualificar para a profissão de educador por meio de um Curso Superior. Além das aulas presenciais, a estrutura curricular do Curso exige que parte da graduação aconteça nas próprias comunidades dos estudantes. Assim, o curso está organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sociocultural dos educandos, com tempos de formação na UFMG (Módulos) e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes (Inter módulos). Tem a duração de quatro anos. Nós, docentes da área CVN, temos desenvolvido nossas atividades curriculares a partir de conceitos unificadores, propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Trabalhamos com conceitos/temas que perpassam as várias disciplinas do currículo, além de permitirem um olhar atento sobre o território Indígena. Como exemplo, os conceitos/Temas “Energia”, “Água”, “Modelos”, “Distribuição de Energia”, “Novas tecnologias” fizeram parte de nossos módulos. Como metodologia do curso, tivemos as aulas partilhadas por diversos professores, o incentivo à pesquisa, os debates, o uso de múltiplas linguagens, as visitas aos museus e espaços públicos.

O Curso busca oferecer instrumentos pedagógicos para que os indígenas possam atuar em suas aldeias, na escolarização de crianças, jovens e adultos, levando em consideração suas especificidades e modos de vida, contribuindo para melhorar a educação em suas comunidades. Tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, nas áreas de concentração em Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. Outra meta, essencial, é discutir metodologias participativas nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, em uma perspectiva voltada para a educação intercultural, isto é, uma educação que promova o diálogo entre as culturas,

reconhecendo as diferenças e fortalecendo o conhecimento indígena tradicional. Pretende formar educadores que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo central a reflexão sobre a prática vivida.

As questões que propomos têm como pano de fundo essa tensão entre esses saberes: qual a função social da escola para os povos indígenas em suas articulações com as dimensões socioculturais, considerando tanto a construção da educação básica em suas aldeias quanto a formação docente na Universidade? (GOMES; MIRANDA; 2014).

Assim, nosso objetivo se volta para compreender a nossa prática docente em articulação com o que os estudantes indígenas realmente valorizam no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI/FAE/UFMG), e, conseqüentemente, levam para suas escolas, partindo da ideia de que esses indígenas têm encontrado saídas profícuas no seu cotidiano escolar, conforme nos demonstram o caso dos Xakriabá, com a instituição dos professores de cultura, que intensifica o fato de que a cultura local é o elemento central de suas práticas pedagógicas.

2 - DESENVOLVIMENTO

Atualmente interrogamos, como objeto de pesquisa, o que ocorre quando essa experiência de contato com uma cultura diversa questiona a cada um de nós na continuidade de si mesmo, na organização de nossas identificações, na coerência entre as nossas formas de pensar e atuar, e na eficácia dos códigos comuns a todos aqueles que pertencem a um conjunto (KAËS, 1984; 2005; 2011). Encontramos a dimensão do negativo e da alteridade como mecanismo de promoção da identidade social e das culturas diversas.

No que se refere às práticas em sala de aula, procuramos sair do anonimato tradicionalmente presente nos conteúdos acadêmicos e partir de situações nas quais todo conhecimento se relaciona com um sujeito ou um grupo que conhece. Sobretudo, a pergunta “Como conhecemos as coisas?”, levada para a sala de aula, levanta dúvidas e incertezas se existe um saber ou um conhecimento melhor do que outro, questionando também a seleção cultural dos conteúdos de nosso sistema acadêmico.

Situamos na linha de pensamento que valoriza o conhecimento científico e o consideramos relevante para a sociedade, sem, no entanto, tratá-lo como o único tipo de conhecimento importante, nem o melhor conhecimento dentre os vários conhecimentos que circulam na sociedade. O fato de o conhecimento científico ser exclusivo não confere à ciência qualquer privilégio com relação a outros domínios do conhecimento. A ciência seria propriamente privilegiada dentro do seu domínio, pois é lá onde sua força reside. Segundo AIKENHEAD (2009) a visão que temos das coisas é construída pelo cruzamento de várias subculturas: a subcultura da ciência, da religião, da família, da escola, etc. Ele considera que a educação científica nas aulas de ciências pode ser compreendida em termos do cruzamento de fronteiras culturais, a partir das experiências vividas pelos estudantes dentro e fora de sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, esse texto apresenta, por um lado, situações vividas em sala de aula e registradas em diários de campo, avaliações de módulos, e filmagens da sala. Esses dados foram apresentados em congressos diversos, e desenvolvidos por diferentes referenciais teóricos (ANDRADE et al; 2015; VALADARES; SILVEIRA-JÚNIOR 2014; VALADARES, et al., 2014; VALADARES et al; 2013; VALADARES et al; 2012). Assim, revisitamos diversos textos produzidos pelos membros de nosso grupo de pesquisa, procurando, a partir de cada consideração tecida nos textos, ampliar um pouco as questões pertinentes à interculturalidade. Elas são completadas por uma revisão da literatura. Por outro lado, o texto apresenta análises feitas a partir de pesquisas realizadas em escolas do território indígena Xakriabá (TIX): PEREIRA, 2013; MENDONÇA 2013; PEREIRA, 2011; ESCOBAR 2011; SILVA 2011; SANTOS 2010; SANTOS 2006; GOMES et. AL, 2004; PEREIRA 2003, ALVAREZ LEITE 2002.

Passamos, agora, aos casos e cenas sobre as duas perspectivas anunciadas nesse trabalho.

Em primeiro, encontramos a importância dada pelos povos indígenas ao Sistema Sol - Terra - Lua, e ao posicionamento relativo desses astros em seus movimentos diários. Na concepção de vários povos, esse sistema possui vida, pois habitado por divindades celestes que dançam, cantam e vivem nos céus. Várias etnias marcam seus tempos, os seus rituais e mitos a partir da interação entre os habitantes daqui e os de lá. O povo Xacriabá, por exemplo, contam histórias capazes de explicar as fases da lua, os motivos que não podemos olhar diretamente para o Sol, as lendas do namoro entre o Sol e a Lua, a proteção pessoal, enfim, possuem uma relação com os astros em seus movimentos do cotidiano. Esses conhecimentos são passados oralmente pelos “mais velhos” ou “sábios” da aldeia. Também possuem uma relação entre o cultivo dos alimentos e as fases da lua: alimentos que vão para dentro da terra (mandioca, por exemplo) são plantados em uma fase da lua diferente daqueles que sobem em direção aos céus (milho, feijão). A relação do cultivo dos alimentos com as fases da lua é seguida por todos da aldeia. De forma semelhante, muitos povos indígenas cortam seus cabelos em função da fase da lua, sendo esta responsável por criar situações específicas: o volume do cabelo, a rapidez para crescer, dentre outros, dependem da fase da lua. Um aluno da etnia Pataxó chegou a afirmar, em seu trabalho de conclusão de curso, que a ciência estava errada ao não reconhecer a relação entre a fase da lua e o corte de cabelo, uma vez que 100% da comunidade indígena reconhece aquela relação. Dessa forma, a totalidade é garantia de uma visão correta de mundo. Um físico, por sua vez, em uma entrevista sobre esse tema, disse que esses assuntos não podem entrar em sala de aula, pois “não são considerados científicos”.

Para Marcela Souza (2014), estamos diante de um não reconhecimento dos saberes, e pergunta: “Que tipo de pessoa o conhecedor precisa se tornar, e que tipo de coisa aquilo que é conhecido precisa se tornar para que sua ciência seja traduzida em algo que nossas ciências reconheçam como conhecimento?”

Os Xakriabá, sejam eles professores, diretores ou alunos, confirmam que a escola deve ser um espaço de articulação entre velhos e novos conheci-

mentos, ou seja, entre os conhecimentos tradicionais e os escolarizados, como nos informa Santos (2010):

[...] a escola é hoje uma necessidade ‘pós-contato’, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da história. A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. (P. 119).

Assim, a trajetória histórica dos Xakriabá nos encaminha para o entendimento de que a sua relação com o Outro sempre se deu através de um processo constante de *mistura*, que produz identidade e alteridade mediante a incorporação das coisas e das *pessoas de fora*.

Para o povo Kisêdjê, que vivem nas adjacências do Parque Indígena do Xingu, os agricultores são pessoalmente ligados por “relações de substâncias” com as plantas, cuja origem decorre de uma cena mítica, em que uma mulher ancestral, que estava com a barriga cheia de comida – milho, mandioca, batatas – explodiu durante a queima do solo para o plantio. De cada parte do corpo originou-se uma planta diferente, chegando a partilhar traços físicos: pessoas com pés pequenos não devem plantar inhame, mulheres de pernas finas não plantam milho, pessoas com cabelos enrolados cultivam bem o algodão, indicativo de preferências das plantas pelo plantador (SOUZA, 2014). Como essa forma de conhecer, que entre chegar ao ouvido e depois à mente passa antes pelo coração pode ser reconhecida pela Instituição Educação?

Em segundo, o debate sobre o uso de remédios caseiros no trato das doenças, surgido em um Trabalho de Conclusão de Curso de um aluno Pataxó. O curandeiro, mais do que conhecer os remédios e plantas medicinais necessários à cura, investe também em rituais característicos e próprios de cada aldeia. A sua presença junto ao doente durante um tempo longo, e a presença de fumaças e cantorias que apoiam os remédios utilizados demonstram uma prática saturada de rituais e conhecimentos envolvidos em suas produções: os remédios fazem parte de uma religião. Essas formas do viver acabam pela formatação de práticas de cuidados e acolhimentos presentes nas escolas, e que muitas vezes não são levadas em consideração em nossos olhares sobre as escolas indígenas. De forma semelhante, uma aluna Xacriabá contou sobre uma benzedeira que faz uso de uma mesma erva medicinal para várias doenças, em função de uma investigação clínica de cada paciente indígena. Em outra escola Xacriabá a professora aborda as rezas e os quebrantos, assim como práticas de cura muito difundidas e que são registradas por escrito nos cadernos, sempre retirando aquilo que não pode ser contado para todos. Percebemos aqui uma conexão entre as histórias de vida de cada um, a produção e fortalecimento dos grupos por aldeia, e de toda a comunidade de forma geral. Esse projeto comum e cooperativo entre atores diversos que chega à escola, propiciando certa coesão do conjunto e vivências de experiências diversas.

De acordo com Tassinari, a ideia de fronteira deslocou a atenção da Antropologia “dos centros das aldeias [...] para as periferias e para os espaços de intercâmbio e interação entre grupos sociais e culturais [...] e assim, a proposta

atual passa a ser, então, “entender a diferença cultural como produto de processos históricos compartilhados que diferencia o mundo bem como o conecta.” (2001, p.50 e 55).

E, nesse sentido, a abordagem a partir da noção de fronteiras contribui para a nossa percepção dos fenômenos escolares, não como uma “ameaça à sobrevivência indígena”, ou como um “espaço ressignificado de acordo com a visão indígena” (ênfatisando a “manutenção da tradição”), mas como um “espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”, ênfatisando não a resistência da tradição, mas a construção da diferença. (Tassinari, 2001, p. 56). Ou seja, a proposta é refletir sobre a escola indígena como um espaço de reinvenção, e não de ressignificação.

No caso Xakriabá, verificamos que se há por um lado as tensões inerentes ao processo de negociação dos indígenas, junto às instituições, além de uma assimetria na relação com os conhecimentos com os quais se relacionam, há, por outro, o sentido de agência desses indígenas nessas relações, concepções importantes e presentes na perspectiva da escola como reinvenção, trazida por Tassinari.

Por fim, uma cena muito interessante ocorrida em sala de aula. O modelo clássico de condução da corrente elétrica era apresentado, e discutia-se a presença de prótons, elétrons e nêutrons nos fios de cobre como explicação para o fato de uma lâmpada permanecer acesa ou não. Em determinado momento do debate, um aluno levantou e perguntou se aqueles “três elementos” estavam presentes em todos os objetos, isto é, nas pessoas, carteiras e plantas. Ao longo da discussão, acompanhada por um professor e dois estudantes de pós-graduação, percebemos que discutiam, sobretudo, se existiria uma essência para todas as coisas, e, como pano de fundo, perguntavam se existia um conhecimento verdadeiro: “Poderiam existir outros elementos que seriam diversos dos prótons, elétrons e nêutrons?” Perguntados se conheciam outros, não forneceram respostas. Esse questionamento gerou um debate tão intenso que o tema do módulo seguinte foi alterado, de modo a permitir a continuidade daquele debate. Uma discussão preliminar foi destacada nesse momento. Resta dizer que a existência ou não de um conhecimento único e verdadeiro retornou em outros momentos do curso.

Cabe ressaltar ainda a importância citada por Oliveira e Santos (2014) sobre os diversos modos de conhecer no cotidiano das culturas. Citam os Caxinauá, que dizem que o ato de conhecer se dá por todas as partes do corpo. E esse “saber corporal” que não faz parte dos modos de conhecer dos não indígenas. Para aprender sobre determinados cuidados com o corpo (comportamento, alimentação, dança, etc |) os modos tradicionais (escrita, audiovisual, entrevistas, observação das aulas) eram insuficientes. Por exemplo, se queriam aprender sobre o “xondaro”, era preciso dançar incansavelmente, era necessário fumar, ouvir a palavra dos mais velhos com atenção, e frequentar a “opy”.

Perguntamos: onde essas formas de representação da realidade, e seus processos de argumentação, entram no currículo das escolas da educação bási-

ca, ou na própria formação docente? O aparecimento dessas cenas ocorreu em função da criação de um espaço ventilado no contexto formativo, talvez reflexo das práticas interativas entre os docentes da área. Essas práticas concretas, reflexivas e interativas são reenviadas a outras espacialidades (FERNANDES, 2005), criando outros sentidos para a realidade e o conjunto de práticas sociais que nela acontecem.

A proposição da definição teórica de escola como fronteira, feita pela autora, foi inspirada no fenômeno descrito por Gow (apud Tassinari, 2001), sobre comunidades peruanas que comparam a escola com o xamanismo, considerando que o xamã é um mediador, é aquele que transita e possibilita o contato entre vários mundos... A escola seria, sob esse ponto de vista, também um espaço de mediação que permitiria o trânsito entre mundos.

Ao retomar os conceitos formulados por Barth, Tassinari quer mostrar que sua contribuição é importante na medida em que o autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. A atenção que o autor dá às fronteiras sociais, à sua criação e manutenção, a partir da constatação de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, também permite lidar com o fluxo entre fronteiras, tanto fluxo de pessoal quanto de conhecimentos.

Esses dois aspectos (fluxo de pessoal e de conhecimentos) trazidos por Barth são fundamentais para a compreensão da escola indígena como fronteira.

Por fim, nos perguntamos, quais significados nós atribuímos às experiências vivenciadas no curso de formação? Em quais momentos esse conhecimento local saiu do seu apagamento tradicional?

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Procuramos, ao longo desse curso FIEL, que nossas práticas não criassem formas de exclusão e de isolamento de outros saberes. Uma avaliação do nosso trabalho docente sugere que a dimensão da participação dos alunos indígenas, inscrita desde o início dos processos formativos, foi ganhando projeção ao longo dos anos. A formação, percebida como mera aquisição de mais conhecimentos, e substituição de outros, não daria conta da ampliação da participação da comunidade e dos alunos em diversas situações acontecidas na UFMG. Segundo Marlucy Paraíso (2010), há sempre uma multiplicidade de agenciamentos no currículo que amplia a potência de agir. Essa participação amplia tanto a discussão e valorização da cultura no Curso FIEL, que não cabe mais ser transmitida pelo “Professor de Cultura” quando desenvolvida nas escolas indígenas: todos se sentem responsáveis pela transformação da escola em um espaço de cultura. Ainda que a saída para essa valorização ainda esteja, em muitos casos, como nas escolas dos Xakriabá, aqui anunciado, justamente no papel do “professor de cultura”. Nesses contextos, a Universidade faz o papel de “lugar intermediário” (KAËS, 2005) entre a escola e a cultura indígena. Só notamos todas essas questões quando pensamos o currículo além de seus conteúdos e processos avaliativos, e sim como espaço do grupo, de suas interações e múltiplas

identidades. Trata-se de uma visão político-educativa e cultural, dentro da qual o ambiente físico e o território se constituem como espaço de sustentação da memória e do estrangeiro (PARAÍSO, 2010).

Nas diretrizes oficiais da educação, a flexibilidade curricular foi pensada para abrir-se à diversidade regional e cultural. Porém, na maioria dos casos, o *local* acarreta pouco ou nenhum impacto sobre o *global*. Isso ocorre quando o *local* se transforma em “conhecimentos menores” ou apenas como trampolim para se chegar à compreensão dos conhecimentos ditos científicos ou universais. Nesse caso, os conhecimentos são percebidos como antagônicos, em que um deles resiste ao outro, para suplantá-lo ou mesmo para fazê-lo desaparecer. Tal visão faz com que determinadas secretarias de educação imponham a Base Comum em detrimento da parte diversificada do currículo nas escolas indígenas, devido ao seu “maior valor”.

Nesse caminho, a tarefa do docente mostrar que os conhecimentos científicos e acadêmicos devem substituir os saberes tradicionais, bem como suas formas de expressão, pois, sobretudo, os povos e seus conhecimentos tradicionais são prolongamentos de nós mesmos, isto é, não há alteridade: os indígenas querem esses conhecimentos escolares. As disciplinas científicas como discurso surgem acima de qualquer suspeita, como adesão a um ideal absoluto: espera-se mudar a natureza da relação do aluno com o conhecimento científico, e, de certa forma, fazer com que aquele aluno mantenha um esforço na aprendizagem exclusiva daquele saber. O popular se transforma em um “estágio atrasado” no desenvolvimento da humanidade. Essa é a visão construída sobre os conhecimentos dos povos indígenas.

Quais significados nós encontramos na formação de educadores interculturais? É pensar, de saída, que os povos indígenas possuem concepções e visões de mundo próprias; a seguir, criar experiências educativas a partir das quais eles possam explicitar as suas representações e colocá-las para explicar os mundos físico e social. Nos exemplos que mencionamos anteriormente dificilmente as visões diversas apresentadas pelos alunos indígenas serão resolvidas apenas pela sobreposição dos conhecimentos. São, sobretudo, colocadas lado a lado com as explicações científica, e o debate reforça cada um dos modelos identitários e as crenças compartilhadas. O efeito é produzir uma abertura para novos saberes a partir de visões de mundo que cada um carrega consigo mesmo. Segundo Ana Laura Gutierrez (2014, p.77), a articulação curricular entre o comum e o diverso ocorre por contato cultural:

O contato cultural é por a identidade em jogo, em uma relação intercultural. Caracteriza-se por: a) ser desigual, porque as identidades em contato estabelecem uma relação de poder; b) ser conflitivo, porque põe em risco a própria constituição da identidade, há um impacto do outro; e c) ser produtivo, porque, depois do conflito as identidades modificam-se, transformam-se, e, nesse sentido, produzem novas identidades.

A vivência dessa experiência trouxe novas reflexões em relação à nossa prática. A pedagogia intercultural supõe sempre a aparição do conflito (GON-

ZALO; ORTEGA, 1998), isto é, formula-se uma pedagogia cujo ponto inicial são os conflitos culturais, e para os quais são necessárias ações que transbordam os muros da escola na tentativa de resolvê-los. De acordo com Gersem Baniwa, a interculturalidade tem sido a principal estratégia político-pedagógica para a maioria das escolas indígenas brasileiras, e é, também, o que nos mostram a legislação aqui apresentada. Mas, de acordo com o autor, na fronteira entre conhecimentos indígenas e não-indígenas o dilema está em

atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. (2013, p.7).

Esses conflitos podem ocorrer tanto em posicionamentos sobre situações sociais vivenciadas concretamente pelos grupos em contato, quanto em questões conceituais de determinada área de conhecimento em contexto de sala de aula. São esses conflitos vividos de forma construtiva? Esses conflitos propiciam uma mudança em nossa forma de compreender o conhecimento científico e os saberes tradicionais?

Além disso, um currículo cujas disciplinas se tornam espaços para a ação social, política e cultural referenda a construção de uma prática investigativa e de pesquisa da realidade dos povos indígenas e de suas escolas, bem como a construção didática da memória pessoal, do grupo e do território. Mais do que oferecer um arsenal de leituras críticas do contexto, a pesquisa como metodologia de ensino traz consequências para a prática docente: a indissociação método-conteúdo. Nesse caso, a pesquisa, como trajetória individual ou coletiva, é possibilidade de construções curriculares inovadoras, pois gera a possibilidade de respeito e tolerância pela cultura do outro; *o que ensinar e o que aprender* surgem dessas interações entre os diversos discursos que ocorrem em determinado espaço e tempo.

Visões de mundo, formas de conhecimento, culturas, tudo isso fez parte do Curso FIEI, habilitação CVN. Porém, segundo Manuela Carneiro Cunha (2014) alguns impasses são colocados para a relação entre escola e interculturalidade: exaltar a cultura indígena na escola é valorizá-la. Mas ensiná-la no cotidiano escolar é um paradoxo. Esquecemos que ela não é feita apenas de conteúdos, e sim de procedimentos, normas, formas de transmissão, que a escola tende a substituir por informações.

Referências

- ANDRADE, Rebeca .C. et al: Água e doenças: dilemas e desafios no ensino e aprendizagem na perspectiva intercultural. III Encontro Regional de Estudantes de Biologia. **Atas. CD-rom.** Juiz de Fora, 2015.
- AIKENHEAD, G. S: **Educação Científica para todos.** Trad. Maria Teresa Oliveira. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPed – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria, 2000.
- BRASIL: **DECRETO N° 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena. define a sua organização em territórios etnoeducacionais. **Diário Oficial da União. Brasília, casa Civil, 2009**.
- BRASIL: Ministério da Educação Conselho Federal de Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Parecer 13/2012. - Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, página 18.
- BRASIL. Ministério da Educação: **Referenciais para a formação de professores indígenas**. - Brasília, Ministério da Educação, SEB, 2002.
- CHASSOT, Attico: **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. – 5 ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2011 (Coleção Educação em Química).
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL: Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.
- CUNHA, Manuela C: Políticas culturais e povos indígenas. In: CUNHA; Manuela C; CESARINO, P.N (orgs): **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1 ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- CUPANI, Alberto: A objetividade científica como problema filosófico. **Cad. Cat. Ens. Fis.** – Florianópolis, 6 (Número Especial), junho 1989. pp 18-29.
- DELIZOICOV, Demetrio; ANGOTTI, José.P; PERNAMBUCO, Marta M: **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. Colaboração Antônio Fernando G. Silva. - São Paulo: Cortez,. (Coleção Docência em Formação), 2002.
- EL-HANI, Charbel N; SEPÚLVEDA, C: Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS; F.M.T; GRECA, Ileana M: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. – Ijuí: Ed.Unijuí, 2006. Coleção Educação em Ciências.
- FERNANDES, Maria Inês Assumpção: **Negatividade e vínculo: a mestiçagem como ideologia**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 (Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura).
- GONZALO, L.A.A; ORTEGA, P.S: **De La Tolerancia a La Interculturalidade: un proceso educativo em torno a la diferencia**. 1.ed. Madrid – Editora Anaya, 1998, 246p.
- GOMES, Ana.Maria Rabelo; MIRANDA, Shirley.A: A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das culturas Xakriabá e Pataxó. In: CUNHA; M.C; CESARINO, P.N (orgs): **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1 ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- GUTIERREZ, A.L.G: Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. In: LOPES, Alice C; ALBA, A: **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- KAËS, René: Introducción al análisis transicional. KAËS et al.: **Crisis, Ruptura y superación: Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal**. – Buenos Aires: ediciones cinco. (Colección Texto y Contexto. Ana P. de Quiroga), 1984.
- _____. **Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura / Coordenadora Maria Inês Assumpção Fernandes).
- KAËS, René: O luto dos fundadores nas instituições: trabalho do originário e passagem da geração. In: **A instituição como herança**./ NICOLLE, O; KAËS, R; [Tradução Ephraim Ferreira Alves]. – Aparecida, SP: Idéias e Letras (Coleção Psicanálise Século I), 2011.
- LDB. Lei de Diretrizes e Bases . Lei nº 9394 de 20/12/1996.

- PEREIRA, Verônica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- _____. "El impacto de La escolarización entre los Xacriabá: algunas reflexiones." In: **La escolarización en los pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos.** Mariana Paladino e Stella Maris García (orgs.) Ediciones Abya-Yala, Quito, Equador, 2011.
- _____. **A Arte indígena Brasileira e a Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Paideia, revista do Curso de Pedagogia FUMEC/FCH, n. 9, Belo Horizonte, 2011. ISSN: 1676-9627
- _____. **Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos xacriabá.** Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu, MG, 2008.
- PEREIRA, Verônica Mendes. GOMES, Ana Maria R. MACHADO, Ana Maria Antunes. **Infância Xacriabá e alternativas para uma proposta de educação diferenciada.** Trabalho apresentado na ANPOCS, 2007.
- PEREIRA, Verônica Mendes. **A Cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xakriabá.** Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- SOUSA, M.S.C: Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concretas. In: CUNHA; Manuela C; CESARINO, P.N (orgs): **Políticas Culturais e Povos Indígenas.** 1 ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014..
- TASSINARI, Antonella, Maria Imperatriz. "Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação." In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001.
- VALADARES, Juarez M; SILVEIRA JUNIOR, Célio: Entre o cristal e a chama: crônicas de uma disciplina do Curso FIEI-UFMG. In: V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, 2014, Belo Horizonte. **Atas do V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita,** 2014.
- VALADARES, Juarez M; TAVARES, Marina. L.; SILVEIRA, Katia .P ; BORTOLUS, Marcos V. . O Currículo da Área de Ciências e a construção de uma Pedagogia Intercultural: a formação de educadores indígenas na UFMG. In: 2 Congresso Internacional de Educação em Ciências, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais do 2 Congresso Internacional de Educação em Ciências,** 15 anos do Journal of Science Education. Foz do Iguaçu: UNILA / PTI / Journal of Science education, 2014. v. 15. p. 65-65
- VALADARES, Juarez. M; LIMA-TAVARES, Marina; BORTOLUS, M. V; SILVEIRA, Katia P. Ensino de Ciências e Interculturalidade: a formação de educadores indígenas na UFMG. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindoia. **Atas do IX ENPEC,** 2013.
- VALADARES, Juarez M ; PRIETO, Claudia. França; SILVEIRA JUNIOR, Célio; FREITAS, Tatiana Gorete. R. M. . A visita de professores indígenas em formação à estação ecológica da UFMG e suas repercussões no desenvolvimento de uma disciplina planejada sob o enfoque CTS. In: VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la Enseñanza de las Ciencias - Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro de la enseñanza de las ciencias, 2012, Madrid. **Anais.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012.

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS LGBT: COMO GÊNEROS E SEXUALIDADES SE TORNAM MATÉRIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA?

Denise da Silva Braga

RESUMO

Este texto propõe analisar a emergência das diferentes configurações dos gêneros e sexualidades no espaço escolar, as suas implicações na desnaturalização da heteronormatividade e as repercussões destes processos no cenário da escola. Nesta perspectiva, algumas indagações se tornam relevantes: como as sexualidades e os gêneros têm se tornado matéria no currículo? Como pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transgêneras - LGBT têm se percebido e se produzido no espaço-tempo da escolarização? Busco, a partir da produção teórica de autorxs como Butler (2008; 2006; 2003) e Preciado (2011; 2006) e das narrativas de pessoas LGBT sobre as suas trajetórias escolares, indagar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros que circulam na escola e instituem, (des)qualificam ou (in)visibilizam determinados modos de vida. Destarte, identifico e analiso as concepções sobre as sexualidades e gêneros presentes nas narrativas de pessoas LGBT e as possibilidades de assunção, as práticas de silenciamento e de subalternização das identidades homossexuais, transexuais e não-cisgêneras nos processos de escolarização. As questões que procuro colocar em foco visam problematizar as formas como os currículos escolares têm respondido à necessidade de formalização do trabalho pedagógico com as sexualidades e gêneros: como produzir práticas que façam emergir as pessoas que até então estão ausentes dos discursos escolares ou visibilizadas e classificadas como indesejáveis ou sem valor? Como lidar, no processo de escolarização, com gays, bissexuais, travestis, transexuais como pessoas cuja presença e o pertencimento social estão também, mas não exclusivamente, marcadas pelas suas experiências de sexo e gênero?

Palavras-chave: Gêneros e sexualidades. Identidades LGBT. Currículo escolar.

1 INTRODUÇÃO

A emergência e a visibilidade das novas/outras identidades nas cenas contemporâneas coloca em evidência um processo de desregulamentação da produção identitária, desalojando os sujeitos das posições anteriormente reconhecidas e marcadas como possíveis para uma experiência de viver com/na diferença. Desta forma, com a volatilização do sentido de identidade, as classifi-

cações estáveis - a partir das quais a realidade se tornava reconhecível e familiar aos indivíduos modernos - cedem lugar a um intrincado jogo de identificações provisórias e instáveis, forjando um novo espaço social visivelmente afetado por um perturbador sentimento de ausência de referência.

Nesta cena atual, na qual proliferam as possibilidades identitárias e, portanto, se acentua a diferença, a realidade social se evidencia como um espaço-tempo deslizante, de invenções e de negociações que amplia o leque das “vidas possíveis”. Vidas estas que se produzem nas condições mais adversas e, frequentemente, figuram como indesejáveis nos espaços comuns, sobremaneira nas instituições sociais altamente reguladas - como é o caso da escola. Sendo assim, apesar dos discursos correntes e da produção de documentos oficiais que *recomendam* ou obrigam o trabalho pedagógico com a “diferença”, a escola continua sendo um lugar incômodo para tratar de determinadas categorizações da diferença, sobretudo quando elas residem em um campo pouco explorado nos cenários políticos, como é o caso das sexualidades e gêneros - correntemente tratados como assunto inerente às subjetividades privadas. Implicações de diversas ordens permanecem, ou são reinventadas, no tratamento às questões das sexualidades e gêneros no contexto escolar, sobremaneira quando a perspectiva é desconstruir a cartilha cientificista segundo a qual era/é fácil classificar os sexos e gêneros pela identificação no registro civil e educar meninas e meninos para serem as mulheres e homens constantes dos projetos escolares, familiares, religiosos. Ou seja, ainda que não se possa negar que as sociedades contemporâneas - e a escola, particularmente - promovem a “educação sexual” e se tornam espaços abertos de debates sobre a temática, é necessário colocar em discussão as concepções sobre as sexualidades e gêneros que sustentam os discursos e se tornam matéria nos currículos escolares.

Pesquisas sobre as sexualidades e gêneros na escola nas últimas décadas, principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2007) evidenciam que a disposição heteronormativa prevalece e se efetiva na escola (BRAGA, 2014; CAMARGO & RIBEIRO, 1999; ALTMANN, 1998). Os dados apontados nestas pesquisas permitem analisar que tal disposição heteronormativa se mantém predominante no intramuros da escola porque a lógica que a sustenta encontra repercussão nos discursos naturalizados que circulam nos meios sociais e são incorporados, precocemente, aos nossos saberes sobre a sexualidade. Além disso, a própria tecnologia escolar garante o sucesso da “educação sexual” sexista e heterossexista: a lista de chamada que nomeia e/ou separa os meninos e as meninas, invariavelmente pelo nome do registro civil; os banheiros com as suas classificações estanques de gênero e os seus sistemas de vigilância; as práticas de disciplinamento dos corpos que reiteram estéticas sexistas; as imagens sociais de homens e mulheres cisgênerxs correntemente (senão exclusivamente) reproduzidas; a prevalência dos afetos heterossexuais constantes nos discursos que circulam no espaço de legitimidade da escola. Desta forma, os processos escolares ratificam a noção de homem/mulher, masculino/feminino como oposição dada a partir da genitália e que se efetiva pela adesão a estéticas particulares que separam, em campos opostos e complementares (pela heterossexualidade), os homens e as mulheres.

Genitália, gênero e sexualidade prevalece, assim, como uma sequência lógica, natural, fixada e irreversível que estabiliza e mantém a regularidade da vida humana. E, desta feita, a regularidade do gênero humano é a conjugabilidade entre homens e mulheres, especificamente homens e mulheres cisgênerxs.

2 COMO GÊNEROS E SEXUALIDADES SE TORNAM POSSÍVEIS NO CURRÍCULO DA ESCOLA?

O currículo está, desde sua origem, intrinsecamente ligado a um projeto social e pode ser entendido, portanto, como um artefato sociocultural, fabricado a partir do conhecimento considerado socialmente válido. Desta forma, o alcance e os limites de um currículo estão sempre modulados pelas contingências e pelos sujeitos com os quais ele precisa operar e, por meio da sua organização, se constroem sistemas de significação e conhecimentos especializados que permitem administrar as formas de pensar e de agir dos sujeitos, isto é, o seu “eu”.

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. O que se evidencia, destarte, é uma engenharia escolar profundamente marcada na/pela tradição, resultante do projeto de sujeito que as expectativas sociais configuram, do *dever ser* que ultrapassa os limites do espaço-tempo da escola e se impõe como força de repetição e de prescrição de identidade. No entanto, esta repetição não se dá de forma linear, pois, se a tradição está imbricada no sentido da própria escola que se produziu no decurso da história e do projeto de continuidade das relações sociais, também existe a possibilidade da recriação nesta repetição, uma vez que, embora a tentativa seja de perpetuar o mesmo, na própria dinâmica da enunciação, outros sentidos são ditos, traduzidos, interpretados, produzidos (BHABHA, 2007). Ou seja, ainda que a tradição seja o pilar sob o qual se organiza o currículo; como um “artefato cultural” ele não apenas reproduz, mas recria (em um mesmo tempo) culturas.

Neste sentido, apesar do currículo operar como um dispositivo de controle - e marcadamente controlado, ele é também o espaço-tempo no qual os sujeitos envolvidos se articulam, disputam poderes, subvertem os esquemas binários e recriam os sentidos do próprio discurso da escola. Nesta perspectiva, o currículo deve ser compreendido como ato de significação da própria cultura, como um discurso que constrói sentidos e que os dissemina (MACEDO, 2006). É entendendo o currículo como um “espaço-tempo cultural liminar” entrecortado pelos embates, pelas negociações, pelo poder – que tanto serve para afirmar posições, quanto para deslocá-las – que faz sentido discutir as delicadas relações dos currículos escolares com a diferença, tendo em conta as interseccionalidades nem sempre coerentes que constituem os sujeitos. E, sendo assim, ainda que atue como um regime regulador - e exatamente por isso - a heteronormatividade opera na sua própria desnaturalização, pois “[...] embora gênero e subjetivação sejam reiterações da norma sexual, na própria instabilidade da repetição do mesmo é possível vislumbrar a positividade da subjetivação como resistência, singularidade e produção da diferença” (ARÁN & PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p. 129).

No que tange às sexualidades e gêneros, a produção acadêmica tem evidenciado que o currículo escolar marca a experiência da escolarização como um

dispositivo impregnado de tecnologias de controle que corroboram a produção de corpos, gêneros e sexualidades normalizados. O efeito disso é uma sexualidade educada, na qual mesmo os sujeitos “transgressores” agem a partir de uma padronização, pela assimilação de comportamentos e condutas apropriadas, domesticadas, que ratificam a normalidade dominante de acordo com o ideal de masculino e de feminino e funciona para dizer o que é certo, o que é bom, o que é normal a partir de uma lógica binária, classificatória e hierarquizante. Esta pedagogia normativa da escola impõe modelos dados de existência corporal (a cisgeneridade) e uma única sexualidade legítima (a heterossexualidade) e evidencia que não estar de acordo com as normas significa perder a representação nos quadros de legitimidade e de importância no/do espaço social (BUTLER, 2008).

Ausentes do discurso como sujeitos cujas histórias interessam politicamente e restritas às representações naturalizadas que circulam nos meios sociais e que são facilmente incorporadas, as experiências de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais – LGBT figuram no currículo escolar como algo inexistente ou sem valor, cujo vínculo à categoria humana se dá, quase exclusivamente, pela ideia de algo que a transgride. Desta forma as representações da população LGBT que transitam no espaço social comum são produzidas sobre um “outro” a quem não se conhece ou não interessa conhecer. Como produzir práticas que façam emergir as pessoas que até então estão ausentes dos discursos escolares ou visibilizadas e classificadas como indesejáveis ou sem valor? Como lidar, no processo de escolarização, com gays, bissexuais, travestis, transexuais como pessoas cuja presença e o pertencimento social estão também, mas não exclusivamente, marcadas pelas suas experiências de sexo e gênero?

As narrativas dos sujeitos LGBT sobre as suas trajetórias escolares ajudam a compreender como os discursos pedagógicos se instalam nos sujeitos, o que lhes ensinam sobre as suas vidas e suas identidades, como repercutem nas formas como aprendem a se posicionar como sujeitos e que, muito frequentemente, lhes fazem incorporar os sentidos de si fabricados e propagados nos cenários sociais e reproduzidos nos currículos da escola.

2.1 Narrativas de pessoas LGBT sobre trajetórias escolares: negociando pertencimentos

“As professoras primeiro não falavam nada, fingiam que não tinham escutado”(Fernanda. Travesti³⁵)

Eu sempre fui o mais arrumado, tinha o material todo que mãe comprava, estudava, sabia conversar, era o mais queridinho das professoras. [...] No começo ninguém respondia. Depois começaram a tirar sarro: “Cruz-credo! Não quero ficar igual esse viadinho, não.” As professoras primeiro não falavam nada, fingiam que não tinham escutado, mas depois, eu acho que elas começaram a ficar incomodadas. Mandavam os meninos calarem a boca.[...] Eu nunca falei nada, nunca reclamei com a professora, acho que eu já

³⁵ As identificações quanto ao gênero e/ou sexualidade foram obtidas pela autodeclaração da(o)s entrevistada(o)s.

sabia que era verdade. Aí comecei a ficar bem quieto, não queria mais falar na sala, nem mostrava os exercícios, não queria participar de nada.

“Eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo” (André. Gay)

Eu demorei aprender ler [...] Aí chamaram minha mãe para conversar. Disseram que eu era tímido demais, que não me interessava por nada, que não me enturmava e aí falaram que talvez minha mãe devesse me levar ao psicólogo. Quando minha mãe falou isso com meu pai, ele foi contra. Falou que o filho dele não era doido, que os outros irmãos (tenho um irmão e uma irmã) nunca precisaram de psicólogo nenhum e aprenderam tudo. A minha mãe ainda tentou conversar, explicar que eu era diferente... Aí é que ele ficou mais nervoso e proibiu de ir ao psicólogo. [...] Não fui para o psicólogo, mas arrumaram uma aula de reforço para mim. Engraçado é que no reforço eu ia muito bem, aí aprendi rápido e eles me deram sossego um tempo. Aí eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo.

“Que que foi? Tá me olhando por que?” (André. Gay)

Lá na 4ª série, eu tinha 10 anos, é que acho que começaram associar as minhas qualidades, entre aspas, com a minha sexualidade, aquela coisa de ficar bisbilhotando, perguntando coisas: “Por que você não vai jogar bola com seus colegas?”; “Por que você prefere ir para a biblioteca do que jogar futebol no recreio?”; “Nossa, que caderno caprichado! Que letra bonita!” [...] E na 4ª série tinha aulas de ciências que falavam mais de sexo, não é? Eu lembro que uma vez levaram a gente para o auditório para ter uma palestra, primeiro as meninas, depois os meninos. Mostraram para a gente uns cartazes com o corpo humano, quando mostraram um cartaz com um corpo de homem nu, aí foi aquela risada geral... Depois um professor explicou cada parte do nosso sistema reprodutor, falou sobre higiene, de como lavar o pênis direito, falou que na adolescência o corpo tem mais odores, aí tinha que passar desodorante nas axilas, principalmente o homem... essas coisas. [...] com uns 12/13 anos eu já sabia que eu era diferente, entre aspas; acho que eu me dei conta que gostava dos meninos. Nessa idade aconteceu uma coisa muito ruim, que foi um dia que uns alunos da 8ª série me prenderam no banheiro, eles ficavam gritando: “Vamos te comer, bichinha. Vamos comer o seu c...” Foi terrível, eles me segurando, tiraram a minha bermuda... Eu fiquei com tanto medo, gritei tanto que eu desmaiei ali mesmo. [...] No outro dia minha mãe me levou ao médico. Você imagina o porquê, não é? Depois tive que ir ao psicólogo.

“Ninguém quer saber o que está acontecendo com a gente” (André. Gay)

Orientação não tive nenhuma, nem da escola, nem em casa. [...] E vou te dizer, faz falta poder falar disso com alguém, seria bom ir descobrindo a sexualidade da gente de uma forma normal, poder pensar assim... que você está seguro daquilo, que ninguém vai ficar te observando como se você fosse um ET, ou coisa assim. Além de todas aquelas coisas que a gente sente

quando está começando a vida sexual, tipo as carências, as paixões, as dores de cotovelo, a gente que é homossexual ainda tem outras dúvidas, outros medos, até a Aids... A gente entra num mundo desconhecido, sabe? Ninguém quer saber o que está acontecendo com a gente.

“O problema foi quando eu tinha uns 12 ou 13 anos... Porque aí eu comecei a querer ser mulher mesmo” (Fernanda. Travesti)

Lá na escola as professoras já tinham acostumado comigo, então nem se importavam mais com as piadas, com as brincadeiras dos outros. Eu também não falava nada, aprendi que ficando calada eles perdiam um pouco a graça de mexer comigo. O problema foi quando eu tinha uns 12 ou 13 anos... Porque aí eu comecei a querer ser mulher mesmo [...] Lembro que um dia a professora mandou fazer uma redação contando de um sonho que a gente tinha e eu falei que queria casar com um príncipe. [...] Aí ela ficou calada e mandou outro aluno ler a redação dele. Não falou mais nada, mas me deu um bilhete para levar para casa. [...] Eu odiei ir ao psicólogo. Ele fazia as perguntas e eu ficava caladinha. Fui lá umas três vezes e não abri a boca. Aí o psicólogo falou com mãe que eu não estava pronta para fazer o tratamento. Mãe ficou aborrecida e falou: "Meu filho não é doido, não precisa de fazer tratamento. Ninguém entende que ele é assim porque perdeu o pai muito novo, não teve influência de homem quando era pequeno."

“Você se sente o alvo, é sempre por causa daquela coisa que você é.” (Lu. Transexual)

Por exemplo, a educação física mesmo era um tormento. Eu nunca tive vontade de jogar bola, essas coisas assim. Trocar de roupa perto dos meninos? Isso pra mim é como se fosse... era uma tortura, você entendeu? E, assim, a gente começa a desenvolver certos mecanismos de defesa, a gente fica assim: "Se eu conversar sobre alguma coisa, eu vou ser ridicularizada..." Eu era uma pessoa muito prestativa, muito inteligente - eu fazia as coisas direitinho, e isso, tipo assim, atraía as pessoas. [...] Aí a dificuldade que eu tinha era a hora de recreio... eu ficava quietinha, porque eles olhavam... sempre me apontavam: "Aquele menino, não sei o que... é esquisito!" E quando isso acontecia eu ficava muito triste, aí eu me retraía, mas ficava assim: "Ah, meu Deus, eu não tenho culpa disso." Na escola esse assunto e outras coisas nem fala. [...] Mas parece que Deus me deu uma certa inteligência para lidar com as coisas. Então nunca eles podem falar que eu can-tei, dei em cima, porque, talvez, eles tenham muito medo disso. "Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso"... era isso que eu fazia, tinha muito cuidado de lidar com as coisas."

“Se eu tivesse virado travesti durante o curso provavelmente eu não tinha formado” (Everlin. Transexual)

Chegava segunda-feira é que eu vestia roupa de homem, porque aí eu não vinha para a sala de aula vestido de mulher. Primeiro porque eu tinha medo de não conseguir formar... Se eu tivesse virado travesti durante o curso provavelmente eu não tinha formado, acho que eles tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina, dado um diagnóstico de loucura.

Quem é você? Tão recorrente quanto a pergunta é a expectativa de que a resposta a ela revele a identidade – entendida como um determinado modo de ser que possa tornar imediatamente reconhecível determinado padrão, estilo ou modo de vida, uma convenção alicerçada nas tradições culturais e nos seus fechamentos. Mas, e para aqueles sujeitos cuja resposta deixa lacunas ou não se enquadra no rol das identidades tornadas possíveis? Se não há *uma* resposta no repertório disponível, não há identidade? Como se constituem os sujeitos cujas identificações se produzem no exterior das identidades culturalmente reconhecidas? Há outra possibilidade de nomeação que não seja dada pelas identidades predefinidas?

As pessoas entrevistadas relatam estratégias com as quais conseguiram “sobreviver” à experiência escolar e, entre elas, o desempenho cognitivo parece ser a moeda de troca mais viável e comumente aceita: *“Eu sempre fui o mais arrumado, tinha o material todo que mãe comprava, estudava, sabia conversar, era o mais queridinho das professoras”* (Fernanda); *“Aí eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo. Aos poucos eu passei de aluno problemático para aluno inteligente, dedicado, estudioso, caprichoso...”* (André). As narrativas de Lu, Fernanda, Everlin e André mostram que elas e eles descobriram uma saída para escapar às classificações indesejáveis: enquadrar-se em outra classificação que fosse positiva em relação à anterior. Ou seja, em troca de uma identidade desviante, anormal ou sem valor, eles e elas alocaram-se em outras identificações menos sancionadas. Qual é o risco, porém, do silenciamento e da negação das próprias identidades? Quais pertencimentos podem ser articulados em contextos de deslegitimação e de exclusão?

As narrativas da(o)s entrevistada(o)s permitem identificar e problematizar processos de silenciamento, invisibilização e subalternização a que são submetida(o)s por estarem identificada(o)s como “diferentes” e discutir a deslegitimação dos seus “corpos estranhos” no intramuros da escola. Suas falas revelam exclusões provocadas a partir de alguns saberes sobre as sexualidades e gêneros que constituem o imaginário social e os conteúdos escolares e um sentimento de inadequação, de estarem “fora” da inteligibilidade social, de serem identificada(o)s por uma sexualidade ou gênero “contra a natureza” e como tal, justificam (até mesmo para os próprios sujeitos) as discriminações sofridas: *“Eu nunca falei nada, nunca reclamei com a professora, acho que eu já sabia que era verdade”* (Fernanda). Revelam, também, que a cisgeneridade constitui o que é inteligível no espaço-tempo da escola e que, por afirmar a natureza incontestável do gênero – uma fundação ficcional cuja referência é a ideia de que corpos são biologicamente definidos – fica interdito o seu questionamento. Em consequência disto, reitera-se e confirma-se a ideia de que existem e são verdadeiro(a)s apenas “homens e mulheres biológico(a)s”. Tal ficção sustenta, ainda, uma “fantasia transfóbica” que desumaniza as individualidades transgêneras e não-cisgêneras (SIMAKAWA, 2012). Ou, como expressa Lu, impõem às pessoas transexuais, situarem-se em um espaço ainda não existente porque não pode ser traduzido na linguagem: *“Você se sente o alvo, é sempre por causa daquela coisa que você é.”* Tais experiências informam, portanto, a necessidade de construção de uma nova gramática não sexista e não binária.

Assim como a “correta” construção dos gêneros, tarefa atribuída a si pelo(a)s adulto(a)s, a sexualidade da criança constitui uma preocupação à medida que a noção de que há uma vinculação direta e inequívoca entre genitália, gênero e sexualidade sustenta a estabilidade das posições de homem e de mulher e, conseqüentemente, a cisgeneridade e a heterossexualidade normativa. Conforme afirma Louro

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da ‘normalidade’ (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (2001, p.80).

Fabrica-se, por esta via, o sentido de que a homossexualidade, a transexualidade e os pertencimentos não-cisgêneros e não-binários, ao transgredirem a “natureza” marcada no corpo (nascer com pênis/nascer com vagina), figurem como desvio na construção dos gêneros. Disto resulta a ideia de que é possível atuar, por meio de estratégias pedagógicas, médicas e psicológicas de correção a fim de reimplantar a sexualidade - como heterossexualidade - nos corpos dos sujeitos. Estudos como os de Camargo & Ribeiro (1999); Altmann (1998) e Louro (1992) apontam estratégias de policiamento na construção do gênero realizadas pelas famílias e pela escola que buscam regular e normalizar a sexualidade pela fiscalização dos processos de identificação de sexo e gênero, pela fixação dos limites do corpo e pela naturalização da heterossexualidade. Os estudos demonstram, ainda, que tais estratégias não têm produzido os efeitos esperados, instaurando a perplexidade entre os sujeitos poucos aptos a lidar com as questões que extrapolam os limites seguros e estáveis dos ordenamentos corporais e dos binarismos existentes. Como relatam Fernanda e André, o insucesso na aplicação pedagógica das regras de gênero acaba por levar as crianças e adolescentes não-cisgênera(o)s aos consultórios psicológicos ou psiquiátricos, em busca de reforço ou da correção das práticas educativas anteriormente processadas.

Nas experiências narradas, pelo menos por algum tempo, as estratégias de apagamento da diferença e as práticas disciplinadoras ou corretivas da escola como condição ao pertencimento social demonstraram ser passíveis de sucesso. No entanto, o lado mais perverso desta “opção” pela ausência de uma representação própria de si é que ela mantém a condição de subalternidade quando exige que as pessoas identificadas como *outra(o)s* abdicuem de seus traços identitários em favor de uma identidade que se impõe como a única legítima e importante.

A ausência da abordagem das identidades homo e transexuais corrobora a marginalização das pessoas transexuais, homossexuais, transgêneras, não-binárias e não-cisgêneras operadas por meio dos conteúdos que restringem as sexualidades e os gêneros às definições prescritivas, aos cuidados com a higiene pessoal, às normas da conjugabilidade entre homem e mulher e a sua função reprodutiva, à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Neste sentido, ser homossexual se constituiu, para pessoas como André e outros

tantos sujeitos que passaram pelos bancos escolares, como uma série de respostas erradas às expectativas de resposta social a um dado da natureza e, portanto, impedidas de serem ditas, vistas, legitimadas: *“Além de todas aquelas coisas que a gente sente quando está começando a vida sexual, tipo as carências, as paixões, as dores de cotovelo, a gente que é homossexual ainda tem outras dúvidas, outros medos, até a Aids... A gente entra num mundo desconhecido, sabe? Ninguém quer saber o que está acontecendo com a gente.”*

Como saída à experiência restritiva do sexo na sociedade – e às intensas discriminações e cerceamentos políticos de que são alvos os sujeitos que não conseguem/podem/desejam inscrever-se na esfera da inteligibilidade social – Butler (2003) enfatiza a necessidade de rompimento com o sistema binário que corrobora a relação mimética entre gênero e sexo, ao afirmar que o primeiro está determinado pelo segundo. Para tanto, a autora instiga a construir outra forma de pensamento na qual o corpo deixe de ser um meio passivo sobre o qual se inscrevem os significados culturais e passe a ser pensado, também, como uma produção performativa. Nesse mesmo sentido, Butler (2003) aponta que a fixação da "matriz heterossexual" se dá com base na linearidade e na invariância da sequência corpo-sexo-gênero-desejo e experiência sexual. Essa matriz excludente, ao mesmo tempo em que afirma a heterossexualidade como a sexualidade possível, cria a rejeição, sobremaneira, às pessoas transexuais, não-binárias e não-cisgêneras: a(o)s “esquisita(o)s”, a(o)s que não se pode nomear – como narra Lu. Assim, para se inscrever como legítimo, como um “corpo que importa”, o sujeito se vê obrigado a obedecer às normas de sua cultura. Uma operação que gera medo e desconfiança, como narra Everlin: *“Se eu tivesse virado travesti durante o curso provavelmente eu não tinha formado, acho que eles tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina, dado um diagnóstico de loucura...”* Uma forma de vida que exige um excessivo controle de sua presença, do que está ou pode ser visível ao outro: *“nunca eles podem falar que eu cantei, dei em cima, porque, talvez, eles tenham muito medo disso. ‘Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso’ ... era isso que eu fazia, tinha muito cuidado de lidar com as coisas”* (Lu). As homo e transexualidades incomodam as estruturas de obstinada ignorância que relegam a sexualidade para domínios privados. O tratamento pedagógico dispensado às questões das sexualidades é, frequentemente, uma estratégia para tornar impronunciáveis as sexualidades não normativas, e, dessa forma, impedir o efeito “contagioso” que pode ter a liberação da palavra.

O que permanece não dito nas práticas escolares é que, para além da sala de aula, na qual se pode optar pelo silenciamento, a sexualidade é conteúdo intencionalmente expresso na própria organização escolar que corrobora as decisões da(o)s agentes escolares sobre o que é certo, ou o que convém ensinar; as escolhas sobre *qual* concepção de sexualidade deve compor o currículo. Desta forma, assim como as aulas de educação física se constituem como uma prática de formatação dos corpos masculinos e femininos e como estímulo à assunção da cisgeneridade incontestada, a separação e a vigilância do uso dos banheiros e dos vestiários imprimem a marca dos gêneros no processo de escolarização e obrigam os sujeitos a se enquadrarem nas normas que regem esse espaço. Ou seja, nenhum artefato, espaço ou ritual é desperdiçado na educação (correta!) dos gêneros (PRECIADO, 2006).

Esta pedagogia da sexualidade que a escola constituiu (LOURO, 1999) se coloca, inclusive, partícipe das informações errôneas e preconceituosas que circulam na escola e, por meio da ocultação da diversidade sexual e de gênero no espaço legitimado do currículo escolar, ratificam saberes que constituem as sexualidades - que se ela não ensina, tampouco informa ou corrige: a masturbação faz crescer pelos nas mãos; AIDS, drogas e promiscuidade estão intrinsecamente ligados à homossexualidade e aos homossexuais. Assim, mesmo que a educação escolar não seja o único determinante na produção de identidades, ela constitui uma parte significativa das histórias pessoais e os saberes que nela se produzem incidem decisivamente naquilo que o sujeito passa a ser no/pelo processo da escolarização. Deste modo, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, pela extrema vigilância ou pela criação dos espaços privados nos quais é possível (escolher) não ver, estas pedagogias favorecem a produção das sexualidades hegemônicas e reforçam as relações assimétricas de poder, subalternizando e desprovendo de representação as identidades que extrapolam o pressuposto universal da cisgenderidade e da heterossexualidade.

É possível tornar conhecimento escolar e, portanto, formalizar currículos nos quais as pessoas não-heterossexuais, não-binárias e transexuais ocupem espaços de legitimidade? Quais efeitos terão sobre estas sexualidades a sua incorporação como conteúdo a ser ensinado na escola? Assim, se por um lado, negligenciar as vidas dos sujeitos LGBT que se constituem (também) no espaço-tempo da escola, contraria o próprio sentido declarado da escolarização - como um processo de formação integral do sujeito; por outro lado, ao transformá-las em matéria escolar corre-se o risco de aprisioná-las em discursos que imponham regras normalizantes e naturalizadoras das homossexualidades, transexualidades e pertencimentos não-cisgêneros. O risco desta naturalização é, além da perda da possibilidade criativa da invenção de si (e, portanto, da diferença), a criação de novas classificações que mantenham inalteradas as estruturas de exclusão e as práticas discriminatórias baseadas nas representações negativas que circulam livremente nos meios sociais, inclusive na escola.

3 APONTAMENTOS FINAIS

Ao trabalhar com as narrativas dos sujeitos LGBT percebe-se que elas evidenciam um caráter prescritivo e disciplinador do currículo, questão que se pretende superar há muitos anos pelo investimento nos estudos críticos, pós críticos e nos estudos culturais e pela produção de documentos curriculares nos quais se assinala a incorporação da diversidade e da diferença como conteúdo escolar. Muito deste investimento resulta, entretanto, na abordagem *pasteurizada* da diferença, enquadrada em uma linguagem naturalizada que a impede de emergir como possibilidade de criação. Explicita-se aí que a pedagogia da sexualidade a qual os sujeitos tiveram acesso se baseia em um determinado discurso sexista e heteronormativo que repercute em sistemas de vigilância e controle e em práticas corretivas que fazem cumprir o seu projeto de subjetivação do sujeito.

As questões apontadas na pesquisa evidenciam que as sexualidades e gêneros devem ser debatidos em um contexto mais amplo no qual a pauta não

se restrinja à superação de diferenças sexuais entre heterossexuais e homossexuais com vistas a uma política de tolerância, mas dê conta de colocar em pauta os sentidos da diferença e do próprio conhecimento, reivindicando um outro modo de falar que não esteja assentado nas classificações binárias que predominam nos discursos usuais sobre gênero e sexualidade. A interlocução com as narrativas dos sujeitos LGBT ajuda a explicitar e colocar em cena que a sexualidade (e as formas como se expressam os desejos, os corpos, as práticas sexuais) é uma construção social e histórica que marca os processos históricos nos quais se constitui e é tão relevante na organização da vida social quanto qualquer outro marcador (relações de raça e etnicidade, conhecimento, classe social). Visibiliza-se, assim, que fora dos limites da heteronormatividade, sujeitos experimentam um “[...] processo de ‘desterritorialização’ do corpo [que] supõe uma resistência aos processos de chegar a ser ‘normal’” (PRECIADO, 2011,p.14), convertendo as representações negativas e as tecnologias médicas de amoldamento dos corpos às estéticas socialmente desejáveis, na produção de corpos cada vez mais desviantes, mais imprecisos, mais inclassificáveis, mais exóticos. Estes sujeitos mobilizam suas posições de sujeitos abjetos para produzir pertencimentos fronteiriços, dissidentes; porém, criativos, prazerosos, únicos. É neste contexto que se encontram os *corpos estranhos* d(a)os homossexuais, travestis, transexuais, intersexuais, *drag queens*, não-binária(o)s: corpos que extrapolam os limites convencionais da estética e da experiência do gênero e da sexualidade, escapam à inteligibilidade, vivem dentro dos discursos como figuras não questionadas, indistintas, como se não tivessem conteúdo ou se não fossem reais, mas que, ainda assim, produzem outras estéticas, outros prazeres, outras formas de ser – ou de não ser – homens e/ou mulheres.

Referências

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, 201, 1998. p. 576-585.
- ÁRAN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do Desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. In: *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan/jun 2007. p. 129-148.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L.L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BRAGA, Denise da Silva. *Corpos estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no currículo da escola*. Curitiba: CRV, 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF 1997.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Sujeito e História).
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu*, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n.21, 2003. p.219-260.
- CAMARGO, Ana Maria F.; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

LOURO, Guacira L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria e Educação*, n. 6. Porto Alegre, 1992, p. 53-67.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

PRECIADO, B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr. 2011.

PRECIADO, Beatriz. *Basura y Género, Mear/Cagar*. Masculino/Femenino. 2006. Disponível em: <http://www.hartza.com/basura.htm>. Acesso em 03 de fev. 2015.

SIMAKAWA, Douglas Takeshi (Viviane V.). Pela descolonização das identidades trans. In: *Anais do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. v. 1, n. 1. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em

http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=102. Acesso: 12 MAR 2015.

O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: alcances e limites

Paulo César Geglio³⁶

1. INTRODUÇÃO

Uma política pública é, por excelência, uma ação de governo que é, por sua vez, uma instituição do Estado (SOUZA, 2006). Com esse entendimento, podemos considerar, portanto, que políticas públicas devem voltar-se necessariamente para o povo, para os cidadãos que constituem uma nação, uma sociedade. Souza (2006), ao fazer um mapeamento sobre produções teóricas em relação ao termo, afirma que não existe uma definição única ou melhor para política pública. A autora apresenta várias definições, como a de Peter (1986, apud SOUZA, 2006, p. 24), para quem “[...] política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos [...]”, ou como a de Lynn (1980, apud SOUZA, 2006, p. 24), que a considera “[...] como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos [...]”. Não obstante, Souza (2006) afirma que definições desse tipo, que focam no protagonismo dos governos, deixam de fora as possibilidades de atuação de outras instituições e grupos organizados.

O foco no governo, segundo a autora, ocorre exatamente em função dos maiores conflitos e interesses se estabelecerem no âmbito das políticas públicas governamentais, pois elas repercutem na economia e na vida da sociedade. Em uma definição ampliada ela afirma:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

As políticas públicas, depois que são pensadas, arquitetadas e preparadas pelos governos se tornam planos, programas, projetos. No momento em que são colocadas em ação, são implementadas e passam a ser acompanhadas e avaliadas e também se tornam dados para análises (SOUZA, 2006). Discutir po-

³⁶ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores do Centro de Educação da UFPB, João Pessoa/PB, Brasil, pcgeglio@yahoo.com.br

líticas públicas é tentar responder ao que elas servem e quais são as intenções dos governos com sua implementação. Souza (2006) lembra que no estudo sobre políticas públicas, existem modelos que tentam explicar como e por que os governos fazem ou não ações que repercutem na vida das pessoas.

Políticas públicas têm como princípio atender a uma demanda da sociedade, resolver um problema social. Para isso, quem as propõem dever ter clareza sobre a quem elas se destinam, quem as executará e quais resultados ou impactos sociais elas apresentarão. A presença dos cidadãos cada vez mais ativamente nas questões sociais e nas gestões governamentais faz emergir uma variedade de políticas públicas, sobretudo no âmbito das necessidades básicas, como alimentação, moradia, saúde, educação. Isso suscita também a necessária emergência de análises e discussões a respeito de sua consecução e resultados.

No que se refere à educação, especificamente a formação dos professores, cerne de nosso interesse no presente trabalho, percebemos que na última década aumentou a preocupação dos governantes na América Latina (VEZUB, 2005, 2007). No Brasil essa preocupação sempre esteve no horizonte das políticas públicas para a educação, porém de maneira pontual e centrada no âmbito dos governos municipais e estaduais. Não obstante, nos últimos dez anos houve uma presença maior do governo federal na implementação dessas ações, tanto de forma direta, como indiretamente, por meio de incentivos e repasses de verbas aos estados e municípios. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2012).

Uma das políticas públicas do governo federal para a formação docente que apresentamos para a análise e discussão é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - instituído a partir da Portaria Normativa nº 38/2007 do Ministério da Educação (MEC), que foi alçado ao posto de política pública institucionalizada com o Decreto Presidencial nº 7.219, no ano de 2010. O Pibid tem a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Seu propósito é fomentar a iniciação à docência em nível superior, em cursos de licenciaturas presenciais e promover a melhoria da educação básica pública (BRASIL, 2007). De acordo com a Portaria nº 96/2013 da Capes os objetivos do Pibid são:

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

- V) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e,
- VI) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2013, p. 2).

Considerando os seis itens expresso acima, entendemos que o órgão governamental (MEC/Capes), concebe o programa atuando em pelo menos em quatro vertentes: a formação inicial, a formação continuada, as práticas de ensino e de aprendizagem na educação básica e a valorização do professor. Essas atuações também são evidenciadas pela Capes, ao registrar no relatório de um estudo que ela encomendou à Fundação Carlos Chagas sobre o Pibid:

O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 5).

Em tese concordamos com o entendimento expresso pelo dirigente da Capes. Vários trabalhos de pesquisa e ensaios têm mostrado a contribuição do Pibid para a formação inicial de professores. São ensaios, pesquisas e relatos de experiências que podem ser comprovados pelos anais de encontros e reuniões de entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), assim como nos registros do Encontro Nacional das Licenciaturas e Encontro Nacional do Pibid e no Banco de teses da Capes, que no ano de 2012 registrava a existência de pelo menos 10 dissertações de mestrado sobre o tema.

Essa importância do Pibid no cenário educacional atual também presente no trabalho realizado por Gatti et al (2014, p. 15) e mostra a relevância do programa no contexto dos cursos de formação de professores, assim como sua presença no ambiente escolar. Os autores realizaram uma análise amostral de dados coletados pela Capes, por meio de questionário eletrônico, junto aos bolsistas do programa (coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores que atuam nas escolas e estudantes dos cursos de licenciaturas) de instituições que participam do Pibid. A conclusão, segundo os autores, é de que os participantes do Pibid o consideram muito bom como política pública governamental para a formação inicial e continuada de professores, assim como para a melhoria da educação básica. Os respondentes do questionário aplicado pela Capes, quase não apresentam pontos negativos e as críticas ou ressalvas que fazem são relativas à ampliação do programa, aumento no valor da bolsa financeira concedida aos licenciandos, desburocratização de processos financeiros.

ros, maior divulgação dos tramites processuais do programa e simplificação dos relatórios de atividades exigidos pelo órgão.

Não obstante ao relevante papel que educadores têm dado ao Pibid, para a melhoria da qualidade da educação básica na realidade nacional, consideramos de igual importância suscitar aspectos do programa que, em nossa visão, necessitam ser observados e discutidos, visando ao seu aperfeiçoamento. Assim, nosso objetivo nesse trabalho é, por um lado, reafirmar a importância do Pibid como programa para a formação inicial e também continuada de professores, bem como para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas de educação básica e, por outro, ressaltar as limitações do programa nessa empresa. É com essa perspectiva que sugerimos como foco temático desse texto os alcances e os limites do Pibid como política pública governamental para a formação docente.

2. O Pibid na formação do professor

Um dos aspectos importantes na problemática que envolve a formação inicial dos professores diz respeito à prática, à vivência no cotidiano escolar, ao *locus* da futura atuação profissional. Esse requisito da formação é tão necessário durante o processo, quanto os próprios saberes que consubstanciam e conformam o campo teórico da profissão. Vários autores têm se ocupado desse importante momento da formação (BALL, COHEN, 1999; BALL, FORZANI, 2009; ZEICHNER, 2010), cuja base da discussão é a relação entre a teoria e a prática. Para os autores citados, é fundamental que a formação inicial do professor contemple a atuação dele com a realidade do trabalho de ensino, pois a teoria, por si, não é suficiente para explicar a imprevisibilidade do ato de ensinar.

No modelo tradicional de formação profissional, como lembra Zeichner (2010), a perspectiva é de que os formandos devem aprender primeiramente os saberes da teoria, para depois aplicar tal conhecimento na prática, o que ocorre, geralmente, por meio dos estágios curriculares de docência. Porém, sabemos que essa prática, realizada de maneira pontual, como forma de aplicação da teoria, não é suficiente e legítima para subsidiar uma formação que envolve relações complexas e contextuais como a educação. Embora seja preciso reconhecer que o trabalho do professor requer a aplicação de técnicas específicas e de saberes próprios da pedagogia, a forma de aplicá-los varia em relação ao ambiente e as pessoas com as quais o professor atua. Portanto, não se trata do uso comum de certos procedimentos em qualquer situação, uma vez que os sujeitos e as condições que compõem o processo educativo são variáveis, são contextuais, são imprevisíveis. Isso significa que aprender a utilizar certas técnicas para uma realidade não é garantia de sucesso em momentos e espaços distintos. Em educação, não há saberes pedagógicos e técnicas universais que possibilitam o sucesso de aprendizagens em situações e contextos transitórios.

Não se trata, no entanto, de fugir de uma racionalidade primária – baseada na visão de que a inteligência opera por meio da aquisição de saberes e técnicas, que posteriormente são aplicados na resolução de problemas universais – e aderir a um pragmatismo aleatório – que parte do princípio de que todo co-

nhecimento só é válido se for útil e imediato. Não é essa tese que defendemos. Os saberes das teorias que constituem o campo epistêmico da educação e de suas subáreas, como, por exemplo, a didática, são importantes e fundamentais na formação inicial do professor, mas eles não podem ser concebidos como norteadores da prática. É preciso considerar que existe uma relação dialética, expressa em uma ação de confronto e síntese, entre a teoria e a prática.

Nossa vivência na coordenação de área e de gestão do Pibid em uma instituição universitária, aliada aos exames que realizamos de vários trabalhos que fazem relatos de experiências e apresentam estudos desse programa, divulgados em congressos e eventos nacionais de educação (Endipe, Anped, Anpae, Enalic), nos faz perceber que ele possibilita a realização de uma formação baseada na relação entre a teoria e a prática, na qual os futuros professores são inseridos diretamente no contexto onde o fenômeno escolar acontece. Em tais espaços os estudantes dos cursos de licenciaturas desenvolvem ações que possuem os princípios do ideário sobre formação docente propalados por teóricos como Tardif (2004) Schön (2000), Zeichner (2010), Perrenoud (2002), entre outros. Nestes contextos, a relação entre a teoria e a prática é concretizada, pois são desenvolvidas na realidade do processo de ensino e de aprendizagem, e suscitam a reflexão sobre a ação, incentivam o trabalho em equipe e possibilitam a interação entre a instituição formadora (universidade) e o local de futura atuação profissional (escola de educação básica). Tais aspectos são explicitados nos registros apresentados pelos participantes do Pibid, que a Capes coletou por meio de questionário (GATTI, et al, 2014), e corroboram o que é apresentado de maneira implícita nos trabalhos divulgados em congressos.

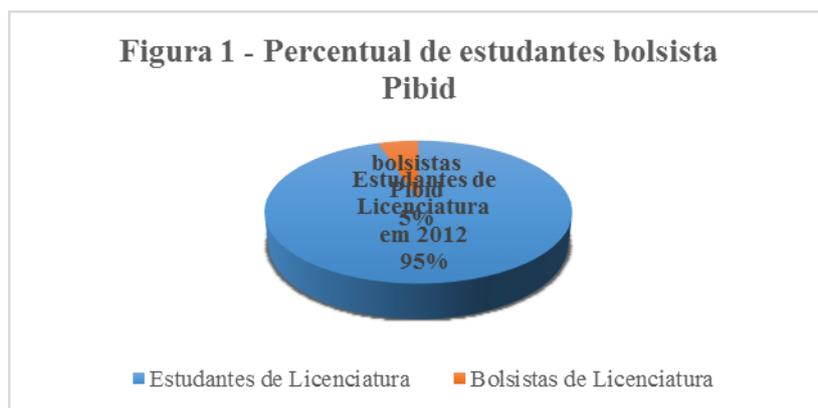
É evidente, portanto, para nós que o Pibid se configura como uma importante política pública governamental voltada para a melhoria na formação inicial do professor. Não obstante, há aspectos limitadores do programa que necessitam ser ressaltados, visando o seu aperfeiçoamento. Assim, consideramos que, em primeiro lugar, é preciso ter clareza de que ele está voltado especificamente para a formação inicial, e tem o potencial de estimular o ingresso dos jovens nos cursos de licenciaturas, uma vez que concede uma ajuda financeira e se mostra como atividade de inserção na prática escolar. Mas o programa, por si, não atinge problemas radicais da profissão, como valorização do magistério, conforme preconizado pela Capes, no item II do art. 4 da Portaria 96/2013. (BRASIL, 2013), assim como também não atinge as condições de trabalho do professor, que requer outros investimentos. Portanto, objetivamente, o Pibid não incentiva a permanência na profissão.

Vários estudos (OCDE, 2006; VEZUB, 2005, 2007; DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011), em âmbito nacional e internacional, afirmam que a valorização do magistério e da profissão docente envolvem a formação inicial, mas não se limitam a elas. Portanto, o Pibid deve se constituir como uma ação no conjunto de uma política pública mais ampla de valorização do magistério e da profissão que requer, entre outros fatores, necessariamente, formação inicial, formação continuada, forma de contratação, remuneração digna da profissão, condições de trabalho nas escolas e reforma curricular, pois, do contrário, podemos estar formando bons professores que poste-

riormente não permanecerão na carreira do magistério, ou, pelo menos, não ficarão na escola pública.

Em segundo lugar, ressaltamos o limite de abrangência do programa. Segundo dados da Capes, publicados no trabalho de Gatti et al (2014), atualmente o Pibid concede 90.254 bolsas de auxílio financeiro, envolvendo estudantes de licenciaturas (72.845), professores supervisores de escolas públicas (11.717), coordenadores de área (4.924), coordenadores de gestão (455) e coordenadores institucionais (319). O programa atende a aproximadamente cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior, com total de 313 projetos. São números expressivos, e revelam o aumento do Pibid desde sua criação no ano de 2007, quando oferecia somente três mil bolsas, no âmbito das instituições de ensino superior federais, para as licenciaturas em matemática, biologia, física e química.

Os números acima revelam, no entanto, que a abrangência do Pibid ainda é baixa em relação a quantidade de instituições de ensino superior (IES) e de estudantes de licenciaturas no país. Com base nos dados do censo da educação superior do ano de 2012, havia naquele ano 2.416 IES, das quais 2.112 de gestão privada. O número de estudantes nos cursos era de 7.037.688, com 73% em IES não públicas (BRASIL, 2014). As matrículas nos cursos de licenciatura naquele ano somavam 1.366.559, a grande maioria em instituições de gestão privada, pois elas ofertavam 66% dos cursos de graduação do país. No ano de 2012 concluíram o curso de licenciatura mais de 223.000 estudantes. Aproximadamente 68% dessa quantidade eram egressos de IES privadas, que, majoritariamente, não fazem parte do Pibid. Além desses dados, é preciso considerar também a educação a distância. Segundo o censo da educação superior de 2012, naquele ano eram 1.148 cursos, com 1.113.850 estudantes matriculados, a maioria, como registrado no relatório, em licenciatura (BRASIL, 2014, p. 85), e que não participavam do Pibid.



Em relação às instituições de ensino superior (IES) que participam do Pibid, acreditamos que ainda não há um efetivo compromisso delas com o programa. Entendemos que as IES devem oferecer mais que a contrapartida mínima estabelecida pela Capes, como sala para ações administrativas, funcionário para suporte administrativo do programa, equipamentos para desempenho de

rotinas administrativas, material de consumo e ramal telefônico (BRASIL, 2013), ou fazer ofertas voluntárias como sugere o órgão.

A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, redução de carga horária dos coordenadores, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do Pibid, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros. (BRASIL, 2013, p. 7).

Para que o Pibid realmente se torne uma política pública é imprescindível que as IES assumam, de fato, um compromisso e corresponsabilidade com o programa, como uma ação voltada para a formação inicial de professores. Uma política pública, conforme afirma Souza (2006), nos remete aos governos, porém ela também comporta cooperações com instituições e grupos sociais. Complementamos com o argumento de que o sucesso e resultado de uma política pública depende também daqueles que executam suas ações, pois, embora as políticas públicas sejam pensadas, estruturadas e financiadas pelos governos, sua execução, muitas vezes, fica sob a responsabilidade de outras entidades.

No caso do Pibid, a consecução é das instituições de ensino superior, portanto elas devem assumir responsabilidade nessa política. Assim, consideramos que além da contrapartida citada, elas devem se comprometer com o suporte e apoio institucional para divulgação do programa, apoio logístico para a realização das atividades nas escolas, auxílio na produção e na participação de eventos internos e externos do programa e, sobretudo, promover e estimular discussões e debates sobre os currículos dos cursos de licenciatura oferecidos por elas, com base nas ações do Pibid, uma vez que, conforme relatam os bolsistas, o Pibid expõe as fragilidades da formação oferecida nos cursos (GATTI et al, 2014), como, por exemplo, currículos sem atualização, alta carga horária teórica, excesso de disciplinas, pouca prática, metodologias e formas de avaliação com pouca contribuição para a formação do professor, currículos sem flexibilidade e autonomia acadêmica do estudante.

3. CONCLUSÃO

Nossa vivência como bolsista do Pibid, tanto no contexto escolar, como no universitário, além do compartilhamento de experiências, por meio de eventos, com aqueles que fazem o programa acontecer em diferentes realidades, assim como o exame de documentos oficiais e textos que orientam e discutem suas ações, nos possibilitam entender e considerar sua importância para a formação inicial do professor. “[...] Sem dúvida [...], esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores” (GATTI et al, 2014, p. 103). Tal importância se torna explícita, como mostram os autores, nos registros dos vários professores e estudantes bolsistas do Pibid.

Objetivamente o programa atua com o foco na formação inicial de professores, porém os efeitos de suas ações atingem, ainda que de maneira tímida, a formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino em algumas escolas de educação básica, além de provocar reflexões sobre os cursos de licenciaturas, na medida que expõe as fragilidades e o descompasso da formação acadêmica com a realidade das escolas, conforme revelam os dados coletados pela Capes e analisados por Gatti et al (2014). Não obstante, o programa possui, em nosso entendimento, limitações que precisam ser evidenciadas. Em primeiro lugar, compreendemos que não se trata de uma política de estímulo à carreira docente, mas uma ação visando a melhoria da formação inicial do professor. Essa é uma característica que não o desmerece, ao contrário, revela seu escopo no bojo de uma intenção maior de valorização da profissão, que ainda precisa ser implantada. Em segundo lugar, o programa tem abrangência restrita, pois está concentrado, majoritariamente, nas IES públicas e atinge somente 5% dos estudantes dos cursos de licenciaturas do país. Esse fato exige, portanto, a necessidade de maior aporte de recurso financeiro do poder público para esse fim. Outro aspecto importante, para otimizar a ação do Pibid na melhoria da formação inicial de professores, é o estabelecimento de uma proximidade da Capes com os gestores acadêmicos das IES, com o intuito de constituir uma relação de compromisso e corresponsabilidade efetiva dos gestores com o desenvolvimento do programa, sobretudo no que diz respeito a promover e estimular debates e ações que visam a reflexão sobre os currículos e metodologias de ensino dos cursos de licenciatura.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=65>> Acesso em: 05 jul. 2014.
- _____. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em <www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 de ag. de 2013.
- _____. Presidência da República. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Decreto que Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- _____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 jul. 2013. Seção 1, p. 11.
- _____. Ministério da Educação. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2012*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília, 2014.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In SYKES, G and DARLING-HAMMOND, L. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*: 3-32. San Francisco: Jossey Bas. 1999. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~dball/chapters/BallCohenDevelopingPractice.pdf>> Acesso em 12 fev. de 2014.

_____; FORZANI, F. M. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5): 497-511, 2009. Disponível em: [http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TAP/JTE The Work of Teaching.pdf](http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TAP/JTE%20The%20Work%20of%20Teaching.pdf) consultada em 12 fev. de 2014.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2011.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. F. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____, et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> Acesso em 05 de jan. de 2015.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> Acesso em 05 de jan. de 2015.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEZUB, L. F. *Tendências internacionales de desarrollo profesional docente*. La experiencia de México, Colômbia, Estados Unidos y España, 2005. Disponível em:

<[http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente LFVezub.pdf](http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias%20internacionales%20de%20desarrollo%20profesional%20docente%20LFVezub.pdf)> Acesso em 20 mar. de 2013.

_____. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridade. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*. 11, (1): 1-23, 2007. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>> Acesso em 20 março de 2013.

ZEICHNER, K. M. Educação, Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação Santa Maria*. 35 (3): 479-504, 2010.

EXPERIÊNCIAS DE TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

Alfrancio Ferreira Dias³⁷
Gislaine Nóbrega Chaves³⁸

RESUMO

A transversalização de gênero se constitui em uma abordagem teórico/prática que tem norteado as políticas curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. O espaço acadêmico apresenta-se, pois, como um dos locais propícios à desconstrução de estereótipos e valores fundados em uma cultura androcêntrica e patriarcal, em interseção com diversos marcadores sociais, a exemplo de gênero, de classe, de raça/etnia, de geração, de sexualidade/orientação sexual e deficiência. Enfatiza-se, portanto, a dimensão da prática educativa com a transversalização de gênero no ensino superior, analisando seus impactos na formação discente com desdobramentos nos processos e produtos decorrentes do ensino e da extensão. Nessa tessitura, pontuam-se os limites e alcances da relação entre ensino/pesquisa e extensão decorrentes de processos formativos de transversalização do gênero. Com este objetivo, analisaram-se duas experiências no ensino superior: a inclusão de gênero e a transversalização de gênero no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bem como a formação propiciada pela extensão universitária através do “Projeto Tecendo o Fio de Ariadne com Mulheres em Situação de Violência de Gênero”, desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e subsidiado pelo Programa de Extensão Universitária (ProExt) do MEC/SESu.

Palavras-chave: Transversalização de Gênero. Ensino Superior. Experiências de Formação.

1 INTRODUÇÃO

A desconstrução de conceitos que hierarquizam as relações e mantêm à margem os grupos socialmente discriminados tem ganhado relevância em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas, a partir de uma perspectiva questionadora e promotora da inclusão que os estudos de

³⁷Doutor em Sociologia (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). Desenvolve Estágio de Pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sendo bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd/CAPES. diasalfrancio@hotmail.com.

³⁸ Doutora em Educação (UFPB). Professora do Curso de Pedagogia, Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) e do Grupo de Pesquisa Gênero e Educação. nchaves@hotmail.com.

gênero vêm abarcando. No campo educacional não é diferente; o meio acadêmico, através dos estudos de gênero, viabiliza a discussão do espaço escolar e acadêmico, como um local multicultural, desfazendo o formato padrão da educação que historicamente tem neutralizado a diferença (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

A introdução de temáticas, tais como cultura, multiculturalismo, corpo, diversidade de gênero e sexual, desigualdade, equidade, diferença, classe, estudos étnicos e geração nos currículos formais escolares, na gestão escolar e nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino de educação básica e superior pode desenvolver uma prática pedagógica mais tolerante às diferenças (DIAS; OLIVEIRA, 2015). Como esses temas são os definidores do processo de ensino, das práticas escolares, do papel dos/as docentes e da própria função de educação que as instituições desenvolvem, faz-se necessário ampliar o olhar sobre eles ou dar uma maior visibilidade dentro das metas e estratégias para serem alcançadas.

A perspectiva da transversalidade se constitui como uma perspectiva teórico-prática para o desenvolvimento de políticas curriculares e formativas em todos os níveis e modalidades de ensino que contemplem a igualdade de gênero e a consciência da diversidade, respeitando as diferenças. Conforme Sardenberg (2010), a transversalização de gênero deve se processar a partir de uma perspectiva flexível, adequando-se às especificidades dos contextos em que se insere para o avanço da participação e empoderamento das mulheres em todos os níveis.

A partir de um cenário historicamente desigual entre homens e mulheres, os estudos de gênero e sua interseção com os estudos sobre corpo, sexualidades, étnicos-raciais, religião e geracionais contribuem para a diminuição das assimetrias de poder e para o aumento da equidade (DIAS; OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, os estudos de gênero surgem como uma ferramenta analítica e política que permite compreender esse longo processo de desigualdade de gênero. Nessa perspectiva, entendemos que gênero refere-se à construção histórica e cultural dos sexos, configurando-se no âmbito das relações sociais e de poder (SCOTT, 1990), ou seja, “[...] o gênero é uma das dimensões estruturantes das relações sociais que nos remete a um conjunto de comportamentos expressos em práticas, atitudes, valores e qualidades atribuídas a homens ou a mulheres” (CHAVES, 2009, p. 24). Ao falarmos de gênero, temos que levar em consideração a fluidez das representações e os significados que homens e mulheres atribuem aos seus corpos, aos seus desejos, à sua sexualidade.

Para Labrecque (2010), o conceito de transversalização do gênero traz consigo diversas dimensões, podendo ser considerado como um conjunto teórico e prático, que foi pensado de fora para dentro, tendo o Consenso de Washington como antecedente histórico, cujo objetivo foi fazer com que o Estado deixasse pleno espaço ao mercado, como uma “recomendação formulada no plano internacional”, firmando-se na experiência do sul do México, em seu caráter de “instrumentalização” das mulheres na esfera nacional e local. Assim,

O Consenso de Washington concretizou-se nos programas de ajuste estrutural que foram emitidos no começo dos anos 1980,

enquanto a crise da dívida internacional estava no auge. Os dois atores principais do Consenso foram o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Enquanto o FMI almejava o resgate do equilíbrio financeiro, ao Banco atribuía-se a missão de converter os países em desenvolvimento à doutrina do liberalismo econômico, que acompanharia a diminuição do Estado e a conversão geral à competição econômica global. (LABRECQUE, 2010, p. 903).

A autora critica o caráter de instrumentalização das mulheres camponesas indígenas, quando o governo mexicano adotou a transversalização do gênero em sua prática política pública de concessão de microcrédito às trabalhadoras camponesas indígenas, sobretudo por ter causado diversos problemas, dentre os quais a seleção de pessoas e o endividamento. Inspirada nos escritos de Walby (2003 apud Labrecque, 2010, p. 901), a autora sintetiza o conceito de transversalização de gênero a seguir:

Enquanto conjunto teórico, a transversalização do gênero consiste em revisar os conceitos-chave que possibilitam um entendimento mais adequado de um mundo enquanto elemento estruturado em função do gênero, em vez de propor uma teoria separada do gênero. Enquanto conjunto de práticas, a transversalização do gênero constitui uma nova estratégia para o desenvolvimento como processo estruturado em função do gênero.

Embora os elementos trazidos à tona por Labrecque sejam relevantes quando se vislumbra a formulação, a execução e acompanhamento de uma política pública, compreendemos que a transversalização do gênero possui várias dimensões dentre as quais a educação que se configura em um dos espaços propícios a mudanças das estruturas mentais. Outrossim, não existe um consenso acerca dos antecedentes históricos do conceito de transversalização de gênero. Assim, de acordo com Carvalho et al. (2014, p. 2), a proposta de transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental, inclusive na política educacional, tem seus antecedentes na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing em 1995 (apud Carvalho et al, 2014, p. 2), que, “[...] com o objetivo de promover a igualdade e evitar a discriminação, determinou linhas de ação, entre elas, a transversalidade de gênero. [...]”, com significados na política educacional, a exemplo do acesso das mulheres a todas as áreas do conhecimento e a transversalização de gênero nos currículos.

A transversalização do gênero nas políticas públicas brasileiras levanta questões importantes a respeito da relação entre as esferas global/nacional, nacional/regional, regional/local da elaboração das políticas, ou seja, ela visa a desenvolver-se em contextos nacional e locais. Nesse sentido, pensar a abordagem da transversalidade de gênero representa, inicialmente, a realização da crítica à fragmentação do conhecimento, dos processos formativos e das relações sociais. O fruto desse processo é o isolamento, fato que pode fragilizar as

questões transversais, pois, na medida em que as políticas públicas e os currículos produzem um conhecimento fragmentado, estão, necessariamente, construindo um conhecimento individualizado e também coletivo.

Consideramos a transversalização do gênero no campo da educação, a partir de sua dimensão emancipatória, uma vez que a educação formal se mostra como uma das condições necessárias à obtenção de uma melhor qualidade de vida para homens e mulheres. Analisando essa perspectiva, cabe-nos refletir no cenário de globalização, sob a ótica neoliberal, qual transversalização de gênero adotar, para quem e sob quais condições. Obviamente, se planos e programas governamentais, a exemplo do Programa de Extensão Universitária (ProExt), adotaram a transversalização do gênero afirmando em seu preâmbulo a prerrogativa da inclusão social, haverá também que continuar e ampliar as perspectivas de justiça social nas universidades com mais distribuição de recursos humanos e financeiros.

Transversalizar a perspectiva crítica de gênero na formação discente significa ter como referência o contexto em que se encontram inseridos os sujeitos da educação, bem como a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão. Convém acrescentar ao clássico dilema comeniano – conteúdo/forma, ou seja, o quê e como ensinar, a perspectiva de pensar que sujeito formar e para qual sociedade, sobretudo em uma instituição de ensino que é responsável por formar formadores/as. Nessa perspectiva, cuidar do currículo, tendo o significado de cuidado como “inquietação de espírito” (CUIDADO, 2008), exige estudo, compromisso e empenho que conjuguem essas múltiplas dimensões com vistas a formar sujeitos que consigam articular, concomitantemente, conteúdos, saberes, práticas e princípios éticos em uma perspectiva proativa.

O estudo de gênero foi se disseminando no país nas duas últimas décadas, como fruto do movimento feminista contemporâneo (LOURO, 1997). Especificamente no campo da educação, podemos demarcar seu início a partir da elaboração e inclusão dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como um exemplo de transversalização de uma política pública educacional, visto que temas como sexualidade, saúde, meio ambiente, etc. deveriam ser abordado na perspectiva da transversalidade nos currículos escolares. Posteriormente, a perspectiva da transversalização de gênero aparece forte nos discursos e debates da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que aconteceu na Capital Federal entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, tendo como os principais objetivos a elaboração do PNE e o planejamento da gestão educacional brasileira para os próximos dez anos.

O documento final da CONAE foi construído a partir de eixos temáticos como diretrizes para a elaboração das metas do PNE e, especificamente, o eixo VIU intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, no qual foi discutido, entre outros aspectos, a superação da discriminação de gênero e orientação sexual nas instituições escolares. Nessa perspectiva, o eixo XI do documento propõe que ao pensarmos em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, devemos considerar, também, a inclusão, a diversidade e a igualdade, garantindo que nas políticas públicas brasileiras no campo da educação essas temáticas façam parte de

forma mais intensa e transversal. No tocante à formação de professores/as, o documento da CONAE propõe que seja garantida a formação inicial e continuada “[...] voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e de orientação sexual, com recursos públicos” (CONAE, 2010, p. 129).

Observa-se que, ao propor a reflexão relativa à necessidade da incorporação dessas temáticas, principalmente de gênero e diversidade sexual, nas políticas públicas educacionais, o documento estimula a política de valorização de uma formação inicial e continuada de professores/as pautada no trabalho com as diferenças, bem como na política de construção de materiais didáticos e paradidáticos na perspectiva da diversidade. Também mostra a necessidade de introduzir, nos órgãos de fomento como a Capes e o CNPq, políticas de financiamento de pesquisas voltadas para as temáticas do eixo, bem como estimular a criação de linhas de pesquisas nos cursos de Pós-graduação brasileiros que visem “[...] o estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de gênero, de orientação sexual e de pessoas com deficiência” (CONAE, 2010, p. 130). Após intenso debate, o documento do CONAE se transformou em projeto de lei que deu origem à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 a qual aprovou o Plano Nacional de Educação 2014 (PNE/2014), porém na fase da elaboração do projeto de lei foram suprimidas as temáticas de gênero e diversidade sexual, deixando de constá-las do PNE. A principal justificativa de políticos fundamentalistas foi que, ao inserir temas como igualdade de gênero e diversidade sexual, a política educacional brasileira iria desenvolver materiais e atividades didáticas que estimulassem a homossexualidade, num movimento de desnaturalizar o “natural” ou “biológico”.

Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a temática de gênero aparece no Art. 5º, sobre as aptidões do egresso do curso de Pedagogia, nos incisos IX e X:

[...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (MEC, 2006, p. 02).

Ao demonstrar que o professor e a professora de educação infantil e anos iniciais deverão estar aptos/as para trabalhar com a diversidade, as diretrizes curriculares iniciam a abertura ao diálogo com essas questões, propondo a necessidade de incluir as temáticas nos cursos de formação de professores/as, de forma transversal nos currículos para a diminuição das dicotomias tais como branco/negro, normal/anormal, heterossexual/homossexual, rico/pobre. Essas dicotomias ofuscam a pluralidade cultural presente na escola, transformando as

diferenças em desigualdades. Dentro desse escopo, nossa aposta é na multiplicação dos diversos termos e da utilização de “e” (que amplia) ao invés de “ou” (que reduz e restringe).

De modo mais genérico, são os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres - PNPM (versões I, II e III) que indicam as intencionalidades do governo, em suas mais diferentes áreas programáticas, no que tange à transversalidade de gênero. Embora os PNPMs se voltem, por missão, apenas às mulheres, ao promoverem ações que as empoderam, estão promovendo relações mais equitativas e igualitárias, buscando colocar as mulheres em situação de igualdade em relação aos homens. A partir dos PNPMs, os mais diferentes setores do governo precisam desenvolver ações voltadas à promoção da equidade de gênero, transversalizando, pois, as questões de gênero em suas ações, projetos e políticas.

Cabe-nos partir de um conhecimento significativo, ancorado na realidade dos sujeitos (FREIRE, 1987). Portanto, não se pode prescindir, dentre muitos outros aspectos, da transversalização de gênero e suas interseções como um lastro para pensarmos as diferenças/desigualdades, sob o prisma da equidade de oportunidades. Assim, não basta apenas, como abordam Carvalho et al. (2014), inserir o conceito de gênero, por meio de disciplinas do currículo universitário, mas convém adotar uma prática em todo o curso que, efetivamente, transversalize o conceito de gênero nas diversas disciplinas que o compõem.

Diante desse contexto, cabe-nos abordar a inclusão de gênero e a transversalização de gênero no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bem como a formação propiciada pela extensão universitária através do “Projeto Tecendo o Fio de Ariadne com Mulheres em Situação de Violência de Gênero”, desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e subsidiado pelo Programa de Extensão Universitária (ProExt) do MEC/SESu.

2 EXPERIÊNCIAS DE TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO

2.1 PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR: CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A primeira experiência de transversalização de gênero que apresentamos é a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié (BA) entre os anos de 2012 e 2013, a partir da atuação como docente de um dos autores. Após socializações e contribuições, a Comissão de Revisão do Projeto Político Pedagógico, na compreensão de que a reforma traz implícita uma proposta que reflete uma trajetória de estudos, discussões, debates e proposições, levou em conta as contribuições coletivas e ampliou suas perspectivas no sentido de contemplar os princípios formativos que, desde o início da revisão, sustentam e fundamentam a proposta: complexidade, interdisciplinaridade, gestão do conhecimento, pesquisa, diversidade cultural e inclusão social.

Ao incluir a diversidade cultural como princípio, o currículo passou a contemplar o universo multicultural em que convivem diferentes culturas, sem

hierarquias de valores, tecendo, dessa forma, uma concepção de formação humana que tematize as várias identidades e diferenças culturais, conforme exposto no documento:

É necessário que cada sujeito em formação, identificado com os elementos que o constituem como colonizado, rompa com a lógica da subjugação do padrão cultural hegemônico, estabelecido pelas lógicas eurocêntrica, heterossexual, masculina, judaico-cristã e neoliberal. Nesse sentido, esse princípio reconhece, por meio da representação da proposta curricular, a tematização das diversas culturas evitando a homogeneização (UESB, 2013, p. 31).

Percebe-se que o documento traz uma tentativa de questionar as normatizações e hierarquizações tão presentes ainda no campo da educação. Isso fica mais explícito no princípio da inclusão social, à proporção que passa a tomar como aspecto fundante o respeito às diferenças, o reconhecimento da singularidade dos indivíduos.

[...] conceitos como: solidariedade, equidade, alteridade e diálogo são aspectos fundamentais para a compreensão do que vem a ser o processo de exclusão das minorias, enquanto representações, mas que são historicamente maiorias alijadas do processo de participação social, por questões de classe, gênero, etnia, credo (UESB, 2013, p. 31).

A inclusão dessas temáticas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia permite desconstruir a tendência à homogeneização, ao padrão, dando ênfase ao reconhecimento da diferença, em um processo de confronto permanente, e não ocultando o outro. Nessa linha de reflexão, percebemos o Projeto Político Pedagógico como elemento integrador entre teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade, dialogando com pressupostos de uma educação transformadora e crítica, como a transversalização de gênero em sua metodologia.

Outro aspecto que destacamos é a atuação dos Núcleos de Atividades Integradoras (NAI), pois estes, além de incentivar o aluno a participar da iniciação científica, de atividades extensionistas e de monitorias, compõem o NAI os seminários temáticos, de caráter obrigatório, presentes em cada semestre do curso. No início de cada semestre, os temas são definidos a partir das necessidades dos/as licenciandos/as e dos/as docentes, a fim de promover a interdisciplinaridade em cada semestre entre as disciplinas, docentes e alunos/as. Esse espaço surge como uma grande oportunidade de incluir a transversalização de gênero, na medida em que essa temática sempre está presente nas discussões dos cursos de formação de professores/as.

Foi incluída também no perfil do/a licenciado/a em Pedagogia a capacidade de “[...] respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, etnicorracial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, desenvolvendo ações propositivas para garantir espaços de diversidade”.

(UESB, 2013, p. 45), adequando as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006).

Criou-se o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Trabalho, Gênero e Educação para a discussão e análise dos estudos sobre as relações de gênero, trabalho/mulher na força de trabalho no Brasil à luz de uma revisão crítica da teoria feminista. O núcleo tem como objetivos específicos “[...] ampliar a reflexão crítica dos alunos sobre a dinâmica das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais; analisar os impactos significativos na base material da sociedade capitalista, no campo das ideias e inflexões sobre o trabalho na perspectiva de gênero” (UESB, 2013, p. 65).

Destacamos a inclusão da disciplina Gênero, Sexualidades e Educação com quatro créditos/60 horas como componente curricular obrigatório do último período do curso, com a seguinte ementa:

Discutir o processo educativo frente aos desafios socioculturais; O conceito de gênero e alguns de seus desdobramentos teóricos e políticos; Currículo, gênero e sexualidade entre o normal, o diferente; Pedagogias da sexualidade e sexismo na escola; Corpo, gênero e sexualidade numa perspectiva contemporânea; Reflexão sobre a perspectiva de gênero na educação e na formação docente (UESB, 2013, p. 105).

Acreditamos que essas ações são exemplos de transversalidade de gênero na formação de profissionais da educação, ao tratar das questões de gênero e sua interseção como sexualidade, classe, etnia, geração no interior das universidades e seus currículos. A partir do momento que a universidade possibilita tais discussões, essas representações são problematizadas, visto que no PPP consta essa preocupação; isso significa que o curso já começou a fazer um trabalho para pensar essas questões. O currículo passou a introduzir a perspectiva de gênero, articulando ensino, pesquisa e extensão, entretanto, só outro estudo poderá identificar se a perspectiva da transversalização está desenvolvendo práticas formativas não discriminadoras e mais tolerantes às diferenças.

2.2 TECENDO O FIO DE ARIADNE COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A segunda experiência de transversalidade de gênero foi a atuação de uma das autoras em um projeto de extensão universitária. Em 2014, concorremos a uma das 20 linhas do edital ProExt, Mulheres e Relações de Gênero, com o projeto intitulado “Tecendo o Fio de Ariadne com Mulheres em Situação de Violência de Gênero”. Naquela ocasião, propomo-nos a tecer o (s) Fio (s) de Ariadne com mulheres em situação de violência de gênero, estabelecendo uma interface com a educação com ênfase nas relações de gênero em interseção com os marcadores sociais de classe social e raça/etnia. A metáfora do mito de Ariadne remete-nos a estabelecer um dos fios condutores de enfrentamento do fenômeno da violência de gênero, atuando por meio da reeducação de mulheres das camadas populares na perspectiva de uma mudança cultural, sob o prisma

da discussão dos direitos humanos, dos valores éticos e do respeito às diversidades de gênero.

Embora o conceito de transversalidade de gênero não tenha sido explicitado no corpo teórico-metodológico do projeto, percebemos que na dimensão da prática formativa alguns elementos relacionados a essa abordagem se fizeram presentes nas ações extensionistas. Assim, os sujeitos vão tecendo os fios que as/os atam ou desatam aos processos formativos propiciados pelo projeto que transcendem as ações pontuais de execução de oficinas junto às comunidades. Constroem relações sociais no interior dos grupos, mantendo uma postura proativa. Isso significa adotar uma postura solidária na busca por autonomia, inspirada nos princípios do diálogo, interdisciplinaridade, circularidade, interprofissionalidade e indissociabilidade necessários à construção de uma sociedade democrática (CHAVES, 2014, p. 11-12), confrontadas a posturas individualistas e etnocêntricas contrárias à transversalização do gênero.

O eixo estruturador de nossa metodologia fundamentou-se nas oficinas pedagógicas em que “[...] as pessoas têm oportunidade de refletir, discutir, socializar e avaliar determinados temas e situações-problema.” (CHAVES; STORNI, 2002). Sua realização exige, pois, preparo teórico e técnico incorporados às ocorre por meio de uma situação-problema apresentada aos sujeitos colaboradores da pesquisa. Dentre os objetivos das oficinas, destacamos a sensibilização de mulheres em situação de violência para a necessidade da discussão sobre as relações de gênero e para o conhecimento da Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), focalizando o direito de viver uma vida sem violência como um direito humano.

Os sujeitos de nossas oficinas de pesquisa foram mulheres em situação de violência de gênero que residem em municípios da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape - PB, a exemplo das mulheres estudantes da Escola de Enfermagem Rosa Mística (EERM), mulheres da etnia Potiguara da Aldeia Forte, que atuam como lideranças do movimento indígena, e mulheres gestantes do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS). O projeto contou com a participação de discentes dos cursos de Pedagogia e Antropologia Visual, com um docente do Curso de Antropologia Visual e uma colaboradora com a função de Técnica Administrativa, além das parcerias estabelecidas com a EERM, com o CRAS e o CREAS. O projeto teve seu início previsto em janeiro de 2014 e seu término em dezembro de 2014.

Foram executadas, portanto, duas oficinas: “Gênero, o que é isso?” e “Violência de Gênero: mitos e realidades”, que se desdobraram como ação emergencial, formativa e/ou preventiva, em cada comunidade. Sendo assim, a culminância do projeto ocorreu por meio da realização de quatro momentos:

Primeiro Momento: o objetivo da visita foi apresentar o projeto às comunidades e confirmar a existência da demanda sobre o tema em foco, bem como estabelecermos acordos de datas e locais em que o trabalho seria executado. Também figurou como um momento oportuno para o reconhecimento de área e averiguação das condições do local para a execução das oficinas e para a produção de um documento visual, sobretudo no que se refere à iluminação e som.

Segundo Momento: o objetivo da segunda visita de campo foi realizar a primeira oficina. Assim, discutimos o conceito de gênero, sexo e sexualidade com mulheres com potencial de liderança que habitam a Região do Vale do Mamanguape. Abordamos como ocorrem os diversos tipos de discriminação de gênero, bem como as diversas formas de manifestação das masculinidades e feminilidades. Mostramos ainda como as iniquidades de gênero afetam a qualidade de vida de homens e mulheres, refletindo acerca da discriminação e dos obstáculos enfrentados por mulheres e homens que não agem de acordo com as expectativas de gênero que lhe foram atribuídas. Trouxemos à tona a interface entre gênero, classe e etnia, por meio da discussão de pequenas histórias (PRO-MUNDO, 2008).

Terceiro Momento: o objetivo da terceira visita de campo foi realizar a segunda oficina. Discutimos o conceito de violência de gênero e os tipos de violência que ocorrem no interior das famílias e dos relacionamentos íntimos, com mulheres com potencial de liderança que habitam a Região do Vale do Mamanguape. Analisamos o fenômeno da violência de gênero, conhecendo a visão das mulheres sobre a violência de gênero, assim como divulgamos os apoios comunitários e institucionais para a formulação de respostas à violência.

Quarto Momento: o objetivo da quarta visita de campo foi realizar a devolução dos dados de ambas as oficinas. Nesse momento, não foi possível reunir a maioria das mulheres para a realização da devolução dos dados. A EERM estava encerrando suas atividades, e, por isso, a devolução foi realizada para outro grupo de estudantes. A maioria das mulheres do CRAS já havia parido, e, por motivos óbvios, não puderam comparecer. Todavia, no CRAS, realizamos a devolução para agentes públicos, que trouxeram algumas questões à tona e avaliaram a experiência. Parece-nos que não houve articulação entre as Potiguaras para compartilhar esse momento do projeto. Apesar disso, cedemos o documentário “Tecendo o Fio de Ariadne”, em vídeo, os painéis com o registro de falas de todos os grupos e as fotografias geradas durante as atividades do projeto para a apreciação delas.

Inspirou-nos também a abordagem etnográfica, focada no trabalho de campo e na análise contextual dos dados, tendo como princípio ético o direito à devolução dos resultados da pesquisa, uma vez que as mulheres colaboradas das oficinas possuem o direito (FRANCO; GHEDIN, 2011) de saber o que se produz sobre elas seja na linguagem visual, audiovisual ou escrita.

As estudantes da Escola de Enfermagem Rosa Mística (EERM) compreendem o fenômeno da violência de gênero como um problema social que atinge a sociedade como um todo, destacando de seu contexto de vivências a violência psicológica, moral, patrimonial e sexual. Embora ainda existam mulheres que concebam a violência como algo naturalizado, identificaram-se elementos que evidenciam o protagonismo da mulher Potiguara que se projeta como cacique, pequena produtora, artesã, organizadora de rituais religiosos (*Toré*), agente de saúde indígena, estudante e professora. As mulheres gestantes do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CRAS), em sua maioria, não se conformam com a violência cometida pelos homens. Algumas delas utilizam a

violência física como uma estratégia de defesa. Outras, por receio ou falta de conhecimento, afirmam: “Nunca sofri violência”.

Existem continuidades históricas e culturais assentadas nas relações de gênero desiguais e hierárquicas que, não raras vezes, interferem na formação comunitária e acadêmica de mulheres da região. Nos discursos das mulheres de alguns grupos, inclusive das discentes do Curso de Pedagogia, perdura a clássica divisão sexual do trabalho, em que elas seriam mais afeitas à esfera da reprodução e o homem à esfera da produção, necessitando as mulheres realizarem com maestria os afazeres domésticos para se fazerem presentes no espaço acadêmico ou em outros espaços de formação, a exemplo das oficinas do projeto de extensão em tela.

A participação das discentes no projeto propiciou ainda a reflexão sobre a existência, na região do Vale do Mamanguape, dos resquícios de uma visão patriarcal, focada na construção do papel da mulher como esposa e mãe, como a dimensão mais importante da vida das mulheres. Suas falas evidenciaram aspectos da violência vivenciada, praticada ou presenciada, assim como a mudança de postura em relação ao fenômeno da violência de gênero.

Destarte, consideramos que a Lei 11.340, de 7 agosto de 2006, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, se constitui em um avanço significativo para a promoção de uma Cultura de Paz no país. Todavia, é necessário, também, conjugá-la a projetos que fomentem a discussão das relações de gênero na sociedade em uma perspectiva de transversalização.

Constatamos que o número de mulheres inscritas nas oficinas foi significativo, porém, em algumas comunidades, a participação delas foi pouco expressiva. O tabu e o receio ainda permeiam o tema da violência de gênero e podem ter contribuído para essa discrepância entre o número de mulheres inscritas e aquelas que se fizeram presentes, com exceção das mulheres gestantes do CRAS, cujo número de inscritas e de participantes foi significativo.

Em geral, o projeto teve um alcance satisfatório, pois 90% das atividades propostas foram realizadas. Atingimos a maioria dos grupos de mulheres em sua diversidade, não somente trazendo à tona questões culturais fundamentais para desconstruir valores e práticas violentas, ancoradas no patriarcalismo e em uma cultura androcêntrica nas diferentes comunidades; mas, a multiplicidade cultural inerente aos grupos de mulheres gestantes do CRAS (negras e pardas), Potiguaras da Aldeia Forte e estudantes de enfermagem da EERM dinamizou a formação das bolsistas, que também puderam rever suas concepções acerca da diversidade inerente a cada grupo.

Nesse contexto, as oficinas de pesquisa se mostraram fundamentais para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a formação das bolsistas, uma vez que, ao concluírem sua formação, possivelmente atuarão em municípios da região metropolitana do Vale do Mamanguape. Contribuíram para o sucesso da intervenção a iniciativa do edital do ProExt (MEC/SEsu), o empenho da equipe executora, das parcerias, mas, principalmente, a participação das mulheres colaboradoras das ações extensionistas.

Considerando a integração entre as áreas do conhecimento, estabelecemos um diálogo profícuo entre o campo da Educação e da Antropologia Visual.

Inclusive, ampliamos a bibliografia básica durante o planejamento das oficinas, bem como depois dela oportunizando às bolsistas um diálogo com os dados empíricos. Ademais, as estudantes do Curso de Pedagogia e do Curso de Antropologia Visual tiveram oportunidade de ler, discutir e refletir sobre textos de várias áreas do conhecimento. Ressaltam-se, ainda, as dimensões teórica, técnica, ética e humana no processo formativo das bolsistas. Elas vivenciaram momentos intersubjetivos em sua relação com o Outro, redimensionando sua visão de mundo.

Das seis bolsistas que participaram do projeto, três delas, que estão em fase de conclusão de curso, optaram por desenvolver suas monografias com temáticas relacionadas ao projeto. Uma delas já defendeu sua monografia no Curso de Pedagogia, abordando as concepções de professoras da educação infantil sobre as relações de gênero. Duas delas seguiram investigando as nuances que permeiam a construção identitária de gênero na infância e a inserção política das mulheres Potiguara no Curso de Antropologia.

A participação direta das bolsistas em sala de aula contribuiu, dialeticamente, para dinamizar as discussões propostas na disciplina *Cultura, Gênero e Religiosidade*, uma vez que, pela inserção das temáticas abordadas no projeto, outras estudantes puderam conhecer a produção em extensão na área de gênero e educação, e ainda puderam participar amplamente das discussões em um grupo de estudos maior com discentes de distintos cursos do Campus IV/Rio Tinto e Mamanguape.

Criou-se nas comunidades atendidas pelo projeto um espaço de interação, discussão e aprofundamento acerca das problemáticas que permeiam o fenômeno da violência de gênero, concluindo-se que a troca de experiências entre as mulheres e homens sobre esse tema é relevante e fundamental para o combate e eliminação desse tipo de violência. Portanto, embora a Lei 11.340, Lei Maria da Penha, seja fundamental no contexto de uma sociedade complexa e violenta, ela é insuficiente para o seu enfrentamento.

Os produtos gerados pelo projeto, a exemplo de resumos expandidos e informativos, artigos e documentário, folders, *banner*, *blog*, formulário para levantar o perfil sociodemográfico dos grupos de mulheres, planos de oficina, poesia, pequenas histórias com fins didáticos, fotografias, painéis com o registro fotográfico evidenciando a participação de cada grupo de mulheres nas oficinas, painéis com o registro de suas concepções acerca das relações de gênero, bem como painéis contendo o registro das sínteses elaboradas pelas mulheres dos diferentes grupos sobre o fenômeno da violência de gênero, têm sido utilizados em diversas situações de ensino-aprendizagem, seja em sala de aula, em outros projetos de extensão ou para a divulgação da produção acadêmica em eventos locais (ENEX-Campus I e 9ª Mostra de Cinema de Direitos Humanos do Hemisfério Sul – Mamanguape – PB), com premiação Elo Cidadão – 2014 no XV Encontro de Extensão (ENEX/UFPB), regional (V Reunião Equatorial de Antropologia; XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste: direitos diferenciados, conflitos e produção de conhecimentos) e nacionais (18º REDOR e 1º Encontro Nacional do Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT). Uma das bolsistas do projeto foi premiada no XV Encontro de Extensão

(ENEX/UFPB), com o prêmio Elo Cidadão - 2014. É importante perceber os resultados obtidos não somente como decorrentes de uma autonomia individual, mas construída por meio de práticas coletivas de ensino/aprendizagem desenvolvidas por todos os sujeitos participantes do projeto.

Em suma, os produtos gerados e em finalização (livro) contribuirão também para a reflexão acerca do fenômeno da violência de gênero na sociedade e na região do Vale do Mamanguape, e, quiçá, para sensibilizar os poderes públicos para a implantação de uma delegacia da mulher nessa região formada por 11 municípios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar, portanto, a transversalização de gênero no âmbito da formação de professores a professoras implica reconhecer que a educação está inserida em um projeto de sociedade democrático que só poderá ser consubstanciado com o amplo acesso e garantia de permanência de segmentos da sociedade no espaço acadêmico, bem como com mais fomento às universidades. Essa perspectiva põe em questão, em todos os campos da existência humana, a forma como as masculinidades e feminilidades foram historicamente construídas, contribuindo para a desnaturalização dos estereótipos e preconceitos de gênero e suas interseções com os marcadores sociais de classe, raça/etnia, sexualidade/orientação e deficiências.

Considerando essa premissa, urge repensar não somente na transversalização do gênero e suas interseções em todas as dimensões da vida acadêmica (ensino/pesquisa/extensão), mas também na superação da fragmentação das disciplinas do currículo, bem como no isolamento que tem acompanhado a produção do conhecimento acadêmico. Essa tarefa exige não somente o desprendimento da categoria docente, mas, principalmente, ajustes estruturais com mais vagas para concurso público nas universidades, sobretudo para o Curso de Pedagogia, que, na maioria das IESs, atende a diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

As experiências apresentadas neste texto são exemplos de transversalização de gênero no ensino superior. Ao incluir nos princípios formativos a perspectiva da diversidade cultural e inclusão social, o curso de Pedagogia pode estar iniciando um processo de desconstruir a tendência à homogeneização, ao padrão, destacando o reconhecimento da diferença, com ênfase metodológica na transversalização também de gênero. Observamos a atuação dos Núcleos de Atividades Integradoras; a criação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Trabalho, Gênero e Educação para a discussão e análise dos estudos sobre as relações de gênero; a inclusão da disciplina Gênero, Sexualidades e Educação com quatro créditos/60 horas como componente curricular obrigatório do último período do curso. Essas mudanças nos fazem pensar sobre um processo de mudança na formação profissional dos/as Pedagogos/as da UESB, campus Jequié (BA), a partir da perspectiva da transversalização de diversos aspectos, incluindo o de gênero no currículo.

Sobre a experiência da inclusão e transversalização de gênero na extensão universitária, podemos destacar que, a partir das questões apontadas, evidenciamos alguns elementos estimulantes à continuidade e fortalecimento da produção acadêmica, oportunizados por meio do edital Proext-2013: a oportunidade de publicação e divulgação, que em outras ocasiões não foi possível realizar, pela falta de verba, bem como o acesso a alguns equipamentos que viabilizarão a execução de projetos no futuro. Outrossim, os recursos disponibilizados contribuíram para a disseminação da produção acadêmica (livro a ser produzido em 2015), oportunizando a formação e promoção das bolsistas - alvo principal de um projeto de extensão. Além disso, trouxe à baila um tema (violência de gênero) que não é muito comum aos cursos de Pedagogia, resultando no desdobramento do tema do projeto no formato de monografias.

O projeto resultou também na composição do grupo de pesquisa Gênero e Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), reunindo docentes e discentes de cursos de graduação e pós-graduação em torno de duas linhas de pesquisa. A primeira linha tem por objetivo investigar, preferencialmente, as diversas práticas de discriminação de gênero no espaço escolar. A perspectiva teórica norteadora da linha privilegiará os estudos feministas e de gênero com ênfase em aspectos da abordagem etnográfica. A segunda linha propõe desenvolver estudos sobre as interfaces entre gênero, poder e trabalho, com foco nas estratégias femininas de empoderamento e nos impactos na constituição de lugares e diferenças de gênero no espaço de trabalho. A articulação da extensão em um grupo de pesquisa ampliará a rede de produção de conhecimento, a ele vinculado, que, certamente, contribuirá para aprofundar a formação discente e ampliar a divulgação da produção acadêmica do Campus IV. Gerou ainda propostas de continuidade para o ano seguinte, com outras ações de extensão vinculadas e apropriação de créditos curriculares para estudantes, formação mais integral dos estudantes, novos projetos extensionistas, produção do conhecimento, geração de novas pesquisas, indicadores/insumos para análise de políticas públicas e assessoria direta, de acordo com as necessidades apontadas pela comunidade atendida.

Consideramos profícuo o diálogo iniciado com comunidades distintas, através do projeto "Tecendo o Fio de Ariadne". A partir desse contato propiciado pelo projeto, em 2014 ampliamos a equipe de execução, renovamos e ampliamos parcerias, aprofundamos a perspectiva de transversalização do gênero para o ano de 2016, incluindo o recorte geracional e aprofundaremos o recorte étnico/racial. Além disso, considerando o diálogo estabelecido com as comunidades, os polos atendidos pelo projeto foram reconfigurados e outros foram incluídos. Além disso, os materiais didáticos utilizados nas oficinas serão reformulados. Assim, as ações extensionistas serão desenvolvidas em escolas do ensino médio de Jacaraú e Rio Tinto, no CRAS e no CREAS, bem como no Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Zona da Mata Norte (PB). Incluir a escrita das/os estudantes e docentes do ensino médio se constituirá em outro desafio. Por isso, o impacto qualitativo do trabalho anuncia e fortalece o alcance quantitativo que exigirá empenho redobrado de todos os sujeitos envolvidos no projeto.

Ademais, as mulheres puderam, a partir de suas reflexões e de suas falas, em processo de catarse, ressignificar suas leituras de mundo por meio das oficinas de pesquisa. Portanto, compartilhando experiências ressignificaram concepções, conceitos e práticas vislumbrando sua inserção na sociedade, suas conquistas, seus avanços e seus recuos.

Acreditamos que, a partir da transversalização de gênero no campo da educação, novas formas de ver e agir poderão surgir e se constituir como ações permanentes. Mais que isso, espera-se que surjam novas formas de organização do trabalho pedagógico, para que as atividades didático-pedagógicas passem a alcançar a equidade entre homens e mulheres nas ações diárias. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento formativo e político dos agentes a fim de que estes possam incrementar “ações” e “mudanças”, dentro do ambiente universitário e fora dele, para que as práticas coeducativas se desenvolvam, numa perspectiva macro/micro, objetiva/subjetiva, geral/particular.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais – vol. 10. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/_publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em > 10 ago. 2015.
- CARVALHO, I. **Tecendo o Fio de Ariadne com Mulheres em Situação de Violência de Gênero**. Blog Disponível em: <http://tecendofioariadne.blogspot.com.br/>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- _____, M. E. P. de; GUIMARÃES, F. M.; MORAES, A. B. A. de; SILVA, F. J. da C. Inclusão da temática de gênero no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.2, p.262-275. João Pessoa/PB, maio/ ago 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.262275>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- CHAVES, G. da N. **O conceito de gênero no MST: um estudo da sua produção escrita**. 2009. 213f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

- CHAVES, G. da N. **Tecendo o Fio de Ariadne com mulheres em situação de violência de gênero.** (2014). Disponível em: < <http://sigproj1.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- CHAVES, G. da N.; STORNI, M. O. T. **O aventurar-se na própria caminhada:** desvelando histórias de leitura, 2002. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/aventurar-caminhada-desvelando-historias-leitura/aventurar-caminhada-desvelando-historias-leitura.shtml>>. Acesso em: 01 ago. 2013.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2.
- DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A.. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 259-271, jul. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3084>>. doi: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2015.3084>. Acesso em: 20 Ago. 2015.
- CUIDADO, In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Dicionário Priberam Online. (2008). Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/cuidado>>. Acesso em: 11 ago. 2015.
- FRANCO, M. A. S.; GHENDIN, E.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido.** 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LABRECQUE, M. F. Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres? In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v 16, n. 3: 336, set. dez, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 06/08/2015.
- PROMUNDO; SALUD E GÊNERO; ECOS; INSTITUTO PAPAI; WORLD EDUCATION. **Trabalhando com mulheres jovens:** empoderamento, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Promundo, 2008.
- SARDENBERG, C. M. B.. Da transversalidade à transversalização de gênero aportes conceituais e prático-políticos. In: ALVES, I.; SCHEFLER, M. L.; VASQUEZ, P. S.; AQUINO, S.. **Travessias de gênero na perspectiva feminista.** Salvador: EDUFBA/NEIM, 2010.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade.** v. 15, nº 2, jul. dez, 1990.
- TECENDO O FIO DE ARIADNE. Direção de Ivandiely Menezes e João Martinho de Mendonça, 2014. Disponível em: <https://vimeo.com/120594731>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Proposta de Reforma Curricular:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Ciências Humanas e Letras – Colegiado de Pedagogia. Jequié, 2013.

PRODUÇÃO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO: ESPAÇO-TEMPO DE DISCUSSÃO DA DIFERENÇA E DE FORMAÇÃO

Ozerina Victor de Oliveira³⁹

Ruth Pavan⁴⁰

RESUMO

Esta mesa-redonda problematiza a identidade de dois grupos de pesquisa oriundos de duas universidades do Centro-Oeste brasileiro. Seu desenvolvimento se dá a partir da exposição, identificação e discussão dos resultados de suas pesquisas, aquelas consideradas relevantes para a temática do evento. As pesquisas expostas problematizam a produção de identidades/diferenças em relação à gênero e raça nos currículos, reformas de currículo organizadas por ciclos de formação humana, e conceitos/teorias que caracterizam pesquisas com perspectivas multiculturais. Ambos os grupos se pautam em diferentes autores, mas que configuram referenciais teóricos situados na fronteira entre teorias críticas e perspectivas teóricas pós-estruturais, articulados pela empiria de suas pesquisas e pelo movimento de políticas públicas contemporâneas de currículo e de formação de professores. Em termos metodológicos, desenvolvem pesquisas indutivas, de abordagem qualitativa, com recolha de dados em fontes bibliográficas, documentais e orais, por meio de estudo bibliográfico, documental e entrevistas. Estas realizadas junto ao que consideram um dos principais sujeitos do currículo, os professores e professoras, chamando a atenção para a formação destes profissionais sem a responsabilização dos mesmos pela qualidade social da educação escolar. Além da formação, o artigo explicita as tensões presentes nas falas dos professores produzidas em torno das diferentes formas de viver o currículo escolar, sobretudo em relação as questões de gênero, raça/etnia e educação do campo.

Palavras-chave: Currículo. Grupos de Pesquisa. Diferença.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores e pesquisadoras do campo do currículo da região Centro-Oeste vivenciaram um marco histórico: a criação do Grupo de Trabalho (GT) Currículo no XII Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro-Oeste (EPECO), realizado em Goiânia-GO, em 2014. Tal evento demandou a aproximação de dois grupos de pesquisa, de duas universidades da referida região: o grupo de pesquisa “*Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores*” da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e o grupo de pesquisa “*Políticas contemporâneas de currículo e formação docente*” da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A partir de então, ambos os grupos passaram a aproximar seus

³⁹ Universidade Federal de Mato Grosso

⁴⁰ Universidade Católica Dom Bosco

trabalhos em torno de eventos, de publicações e de bancas de defesa pública nos respectivos programas de pós-graduação. Nesse contexto é que emerge a problematização das aproximações teóricas, epistemológicas, metodológicas e políticas da produção de pesquisa dos referidos grupos. Problematização esta que se materializa na proposição desta mesa-redonda.

A trajetória de pesquisa destes grupos se encontra marcada por estudos de políticas de currículo, de produção de identidades/diferenças nos currículos escolares e de suas implicações para a formação de professores.

Na propositura da mesa-redonda, duas pesquisadoras de ambos os grupos se debruçam sobre a exposição, caracterização, identificação e discussão de seus resultados de pesquisa, indagando sobre suas perspectivas. As seguintes indagações orientam a organização e desenvolvimento da mesa-redonda: quais produções de pesquisa configuraram os dois grupos de pesquisa? Quais suas características? O que problematizam? Em quais aportes teóricos se pautam? Chegam a quais conclusões? O propósito é compreender, caracterizar e discutir resultados de pesquisas desenvolvidas no Centro-Oeste.

Considerando-se a viabilidade da mesa-redonda, as pesquisadoras apresentam, em duas seções, com desdobramento em subseções, resultados de pesquisa que consideram pertinentes ao propósito da mesa.

Considera-se relevante que os grupos de pesquisa olhem para aquilo que os consubstancia, para as pesquisas que realizam, indagando sobre sua (in)pertinência e seus rumos. É no sentido do reconhecimento e do crescimento que se propõe a mesa-redonda que ora se apresenta.

GRUPO DE PESQUISA E OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO/TEMPO DE DISCUSSÃO SOBRE RAÇA, GÊNERO E DESIGUALDADE SOCIAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ainda que o Grupo de Pesquisa “Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, criado em 2007, já tenha desenvolvido vários outros projetos de pesquisa, nesse texto, nos deteremos exclusivamente nos resultados produzidos no âmbito Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação, salientando os projetos de inovação, as iniciações científicas, a tese e as dissertações vinculadas a esse projeto, todos trabalhos orientados pelos pesquisadores a ele vinculados.

O objetivo do grupo de pesquisa “Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, é problematizar a educação no âmbito do currículo escolar e suas articulações com a formação docente. Com relação a educação e currículo vincula suas discussões levando em consideração as diferentes abordagens acerca do currículo escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas e para a formação docente.

O Observatório de Educação – OBEDUC, intitula-se “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”. O Observatório da Educação está vinculado a esse grupo de pesquisa e é financiado pela CAPES/INEP/SECADI. Seu objetivo é problematizar três temas de extrema relevância para a educação básica: a discussão sobre a desigualdade social, as rela-

ções de gênero e as relações étnico-raciais, considerando que as pesquisas relacionadas a essas temáticas indicam que: a) apesar da implementação de algumas políticas públicas educacionais voltadas para essas questões e a produção científica sobre essas temáticas, nos currículos a ênfase continua sendo a legitimação da cultura hegemônica (branca, masculina, heterossexual, classe média/alta) e, em decorrência, práticas sexistas, racistas e classistas continuam vigentes nos currículos. Apesar da tendência dessas práticas, há também experiências curriculares antirracistas, antissexistas e anticlassistas em algumas escolas, e/ou praticadas por alguns professores; b) de modo geral, os professores lembram que, em seus processos de formação, não tiveram conteúdos voltados para essas temáticas. Junto com tal constatação, os professores reivindicam que essas discussões façam parte dos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada.

Nesse contexto, o Observatório da Educação tem sido uma experiência ímpar de pesquisa e formação. A equipe conta com professores de escola pública e de alunos dos Cursos de Licenciatura que participam do processo de pesquisa propriamente dito, do processo de discussão do Grupo de Pesquisa e com projetos de inovação relacionados com as temáticas do Observatório. Esses professores e alunos, conforme recorrentemente dizem, veem nessa experiência uma possibilidade refletir de forma crítica sobre como o currículo, além de lidar com conteúdos, produz identidades e diferenças, e como os professores estão enredados nesses processos, podendo tanto contribuir para legitimar as identidades hegemônicas, quanto para desconstruí-las, favorecendo a emergência de outros modos de ser, viver, sentir, pensar e conviver. Salientamos que quatro professores de escola pública que participaram/participam do Observatório, ingressaram em Programas de Pós-Graduação *Scricto Sensu*, sendo três no Doutorado e uma no Mestrado em educação. Dos alunos de Licenciatura, dois ingressaram em Programas de Pós-Graduação, nível mestrado um em Educação e um em História. Além dos professores de escola pública e dos alunos de Licenciatura, o Observatório conta ainda com alunos de mestrado e doutorando, além da pesquisadora/coordenadora e de um pesquisador, perfazendo um total de 13 membros bolsistas e um pesquisador/orientador (sem bolsa).

A pesquisa do Observatório da Educação está sendo desenvolvida nas quatro escolas públicas estaduais de Campo Grande que obtiveram o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011. A ênfase é investigar como essas escolas lidam com as relações étnico-raciais, com as relações de gênero e a desigualdade social, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

A seguir passamos a apresentar os projetos de inovação, as pesquisas de iniciação científica, as dissertações e a tese, todos vinculados ao Observatório da Educação

Os Projetos de Inovação

O termo inovação, em nossa pesquisa, tem sido entendido de foram crítica, relacionando-o com práticas alternativas e de resistência no âmbito do currículo: “Os espaços educativos e acadêmicos vem produzindo resistências e expe-

riências alternativas por meio das quais se procura a construção de um conceito emancipatório de inovação.” (CUNHA, MARSICO, BORGES, TAVARES, 2001, p.35). Considerando as temáticas do Observatório da Educação, entendemos que as práticas de inovação estão articuladas ao desenvolvimento de experiências curriculares que procuram combater práticas racistas, sexistas e classistas, propondo um currículo voltado para as diferenças, sem pretensões de padronização e uniformização.

Até o momento temos resultados de quatro projetos de inovação, desenvolvidos em escolas públicas da capital e de municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul. O primeiro, intitulado, “Ciberespaço: respeito à diversidade cultural”, teve como objetivo reconhecer a diversidade cultural e desenvolver uma visão crítica em relação aos conteúdos étnico-raciais veiculados no ciberespaço e presentes no currículo escolar com conotações raciais e discriminatórias. O projeto teve/tem ampla repercussão na escola, e o professor continua desenvolvendo este trabalho com outras turmas.

O segundo projeto intitulado, “Relações étnico-raciais na escola: a ruptura com práticas discriminatórias por meio de um projeto de inovação”, mostrou que para deslegitimar as práticas excludentes e romper com a discriminação nas salas de aula faz-se necessário pensar numa prática inovadora que considere como ponto de partida a realidade e os interesses culturais dos alunos. O desenvolvimento do projeto mostrou que é necessário trabalhar os conteúdos articulados com o contexto cultural dos alunos, incorporando recursos deste contexto para potencializar sua aprendizagem. O projeto de inovação veio ao encontro do que Serpa e Ribeiro (2015) afirmam quando lembram que Freire (1988) já nos ensinou que a leitura do mundo precede a leitura da escrita, que a boa leitura é aquela que nos empurra para o mundo. Ainda segundo os autores, não é fácil fazer a leitura do mundo, pois é preciso “[...] estar no mundo e não acima dele, sabendo que, como *'o mundo, não é está sendo'* o que sei sobre o mundo terá de ser reaprendido infinitamente. Para ler o mundo terei de compreender e aceitar a incompletude do meu saber, a inconstância das minhas certezas.” (SERPA E RIBEIRO, 2015, p.95). Parafraseando os autores, pode-se dizer que não é fácil desenvolver um projeto de inovação pois é preciso perceber-se também enredado nas práticas racistas, é preciso aceitar que sempre é preciso refletir e saber mais sobre como combatê-lo cotidianamente e de reconhecer que por vivermos numa sociedade racista, não estamos livre de reproduzi-los em alguns momentos, de forma velada e inconsciente.

Os outros dois projetos problematizaram as relações de gênero e foram desenvolvidos por duas professoras de Língua Portuguesa, e apresentaram uma experiência utilizando diferentes tipos de textos e histórias em quadrinhos que abriram possibilidades para leituras e discussões sobre questões de gênero. Os projetos trouxeram resultados que demonstram que as discussões apresentadas pelas professoras causam surpresa nos alunos e alunas pois percebem estas relações como naturalizadas, lembrando Meyer (2003) quando afirma:

[...] promover pesquisa na perspectiva de gênero possibilita não só discutir e repensar nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas pode contribuir,

efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, não só no que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações. (MEYER, 2003, p. 25-26).

Neste sentido, os projetos de inovação apresentados pelos professores, além de implementarem uma prática pedagógica que busca desconstruir processos discriminatórios, tem sido um importante processo de formação dos professores envolvidos, bem como de todo o grupo do Observatório da Educação.

Pesquisas de Iniciação Científica

As pesquisas de Iniciação Científica articuladas com o Observatório, desenvolvidas no período 2013-2014, tiveram como foco central a qualidade social da educação, entendendo-a como relacionada a qualidade das relações de gênero, raça e ao questionamento permanente da desigualdade social. Assim como os projetos de inovação, as iniciações científicas foram orientadas pelos professores pesquisadores do Observatório da Educação.

A análise foi feita com base nos artigos publicados no período 2009-2013 sobre essas temáticas em 11 revistas editadas no Brasil nos últimos cinco anos, classificadas como A1 na área da educação (QUALIS/CAPES). As revistas são: Avaliação, Cadernos de Pesquisa, Educação em Revista, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Educar em Revista, Ensaio, ETD, Pró-Posições e Revista Brasileira da Educação.

O primeiro trabalho foi sobre “O significado de qualidade social da educação básica”. Pela análise verificou-se que há ainda poucos artigos sobre essa temática, mas todos eles fazem críticas ao modelo atual de avaliação, centrado na lógica neoliberal, que não considera as características das classes populares e ao impor modelos padronizados e uniformes de avaliação, contribui para estigmatizar os alunos das classes populares, vistos como deficitários, incapazes ou sem vontade de aprender. Ao invés de produzir ranqueamentos e classificações, a avaliação deve preocupar-se em promover a qualidade social que se obtém considerando as características e especificidades do alunos e não reafirmando o sucesso de uns e o fracasso de outros (classes populares):

Acreditamos que estes sujeitos, compartilhando experiências, sem precisar se despir de suas diferenças, podem produzir saberes significativos para todos, podem experimentar uma escola que seja um lugar de saberes compartilhados, mediados pelos educadores que os auxiliem na produção destes saberes. Não saberes impostos usados para a seleção e classificação dos sujeitos. Não saberes impostos para justificar que os “*mesmos*” são e sempre serão um sucesso enquanto os “*outros*” são e sempre serão um fracasso. (SERPA E RIBEIRO, 2015, p.97).

O segundo trabalho de Iniciação Científica foi sobre “O estudo das relações de gênero e a qualidade da educação”. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que a ênfase dos autores tem sido chamar a atenção para o preconceito,

a homofobia e a discriminação que ainda existe em relação aos sujeitos que não vivem conforme a heteronormatividade, colocando-se na defesa de uma educação não sexista. Há também algumas pesquisas que analisam experiências educativas preocupadas em colocar em xeque a heteronormatividade, mostrando que é possível educar para a construção de relações de gênero que não reproduzam o sexismo e a homofobia. Ainda que esses artigos não mencionem explicitamente a qualidade da educação, com base nos seus posicionamentos e reflexões, intuímos que uma educação de qualidade é radicalmente contra as formas de discriminação de gênero, reconhece a pluralidade de identidades de gênero e questiona sistematicamente a heteronormatividade.

Em entrevista concedida a Carvalho e Pletsch (2011), Candau com base em uma pesquisa realizada em 500 escolas brasileiras pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas da Universidade de São Paulo, afirma que em todos os âmbitos educacionais há discriminação e preconceito. A análise mostrou também que “[...] quanto maiores eram os índices de preconceito e discriminação, menores eram as médias de aproveitamento dos estudantes” (p.281). Portanto, há relação entre discriminação e qualidade da educação, pois um estudante que é discriminado tem mais dificuldade de aprender do que aquele cuja identidade é sistematicamente legitimada pela escola.

O terceiro trabalho foi sobre “O estudo das desigualdades sociais e a qualidade da educação básica”. A análise dos artigos indica que a qualidade da educação, ou melhor, a falta dela está relacionada às desigualdades que possuem diversas causas e são, muitas vezes, reforçadas e reproduzidas pelas práticas escolares. Junto com Esteban (2014)

consideramos indiscutível a necessidade de que a escola pública adquira uma nova qualidade. Tal reconhecimento, em grande parte, se vincula à presença massiva das classes populares na escola pública que também vem ampliando seu tempo de escolarização e alcançando, de modo crescente, níveis de ensino ainda pouco acessíveis a determinados segmentos sociais. (p.464).

Assim como as reflexões anteriores, os artigos que versam sobre as desigualdades argumentam que as práticas avaliativas muitas vezes reproduzem as desigualdades por meio das classificações e comparações, baseadas nos resultados de avaliações em larga escala, gerando competição entre escolas e alunos, além de ignorarem as diferenças, as especificidades e as características locais. Como isso, segundo Esteban (2014), a escola acaba contribuindo para a subalternização das classes populares.

Não é possível existir qualidade na educação em meio a tantas desigualdades sociais. As avaliações externas que supostamente atestam a qualidade, na verdade servem mais para legitimar a divisão social existente. Nesse sentido, é fundamental para que haja qualidade na educação, lutar por uma escola voltada para os interesses das camadas sociais mais baixas: “Nesse sentido, o acesso é condição necessária, embora não suficiente, para que a escola se configure como parte desse processo e se mostre significativa para o fortalecimento indi-

vidual e coletivo na luta pelas transformações ainda indispensáveis” (ESTEBAN, 2014, p.465).

O quarto trabalho foi sobre o “O estudo das relações étnico-raciais e a qualidade da educação”. Os trabalhos analisados mostram que existe na educação uma norma branca e hegemônica. Esse discurso normativo está presente nos currículos escolares, padronizando indivíduos e reforçando estereótipos. Neste sentido, os artigos analisados salientam a necessidade de problematizarmos questões pertinentes a desconstrução do racismo, para que possamos colocar em xeque, o discurso normativo, racista e hegemônico, e construirmos um discurso plural e igualitário. De modo semelhante aos artigos analisados anteriormente, os estudos étnico-raciais argumentam que a qualidade da educação não pode estar pautada em dados quantitativos, avaliações externas homogeneizadoras e padronizadas. No caso desses estudos, eles sustentam a importância de considerar as relações étnico-raciais sem ter como referência a norma branca, a inclusão dos conteúdos da história e cultura africanas, o combate permanente ao racismo como elementos centrais para a qualidade da educação.

Em síntese, pode-se dizer, conforme os estudos realizados, que a qualidade da educação não é uma questão meramente quantitativa, ela depende da qualidade social, da qualidade das relações de gênero, da qualidade das relações étnico-raciais e do combate permanente e efetivo da desigualdades social.

Tese e Dissertações de Mestrado

Nesse item faremos referência a uma tese de doutorado em fase de finalização, já com análise de resultados e duas dissertações de mestrado, sendo uma já concluída e outra já com análise de resultados. Assim como as pesquisas anteriores e os projetos de inovação, as dissertações e a tese são orientadas pelos pesquisadores do Observatório da Educação. Lembramos que os dados dessas pesquisas foram coletados nas escolas que fazem parte do campo empírico do Observatório da Educação, ou seja, das quatro escolas públicas estaduais com o mais alto IDEB, do sexto ao nono ano, no ano de 2011, em Campo Grande – MS.

A pesquisa de mestrado já concluída foi sobre a “Desigualdade social no contexto da educação: concepções dos professores de uma escola pública com alto IDEB”. As concepções de desigualdade explicitadas pelos professores demonstraram que elas interferem no processo educativo, que elas ocorrem em razão do sistema econômico capitalista, enfatizando a desigualdade de distribuição de renda e o baixo poder aquisitivo dos pais dos alunos. A análise mostrou ainda que os professores têm uma preocupação em oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos e consideram o contexto social de seus alunos, o que contribui para o bom desempenho da escola no IDEB. Como aponta Arroyo (2010, p. 1383), é preciso entender as “desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia”.

A pesquisa de mestrado em andamento é sobre “O processo de formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais em uma escola com alto

IDEB". Os resultados indicam que os professores têm dificuldade de reconhecer práticas discriminatórias e racistas em sala de aula, consideram muitas vezes que as brincadeiras são normais entre os alunos, não percebendo que muitas vezes elas têm conotações racistas e discriminatórias. Em relação ao processo de formação para as relações étnico-raciais, observa-se que ele tem tido pouco espaço na escola, pois segundo os professores, como há pouco tempo disponível para a formação, esse tempo deve ser ocupado com as questões de ensino e aprendizagem. Isso mostra que os professores desconhecem que o processo de ensino e aprendizagem possui relação com as questões étnico-raciais. Segundo a análise realizada, as avaliações externas acabam diminuindo o espaço de formação e discussão étnico-racial na escola. A discussão acaba ocorrendo de forma esporádica, centrando-se na semana da consciência negra em novembro e em abril, no dia do índio. A pesquisa vem ao encontro do que afirma Moreira e Candau (2003, p. 157) quando salientam que muitas vezes, a falta de apoio e a ausência de recursos, aliada "[...] a formação precária, bem como as condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais, venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

A tese de doutorado é sobre "Concepções filosóficas e a produção de identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar". A tese mostra como ainda circulam, nas escolas, discursos que remetem à concepção de um sujeito moderno e universal, como se houvesse uma essência humana pré-definida que, pela educação, pudesse ser desenvolvida e aprimorada. Esse discurso contribui para produzir a diferença como patológica, anormal, desviante, objeto de práticas corretivas e normalizadoras. A análise identificou falas de professores que remetem à construção do sujeito moderno, como a associação da diferença a uma identidade "esquisita e problemática"; à localização "científica" da diferença por meio de um laudo médico; à invisibilidade da diferença, isto é, o professor não pensa sobre a diferença na sala de aula ou entende que não deve considerá-la; ao ensino como prática asséptica; à utilização de uma prática cultural hegemônica (oração cristã) para harmonizar o ambiente; e ao entendimento de que a harmonia é uma condição necessária para que a educação ocorra. Mesmo que pela pesquisa em andamento, observe-se que há tentativas por parte dos professores de olhar para as diferenças, elas ainda se dão de forma isolada e quase sempre segundo a lógica da modernidade, o que significa que, além de outros sujeitos, o currículo escolar continua produzindo o sujeito moderno. Nesse sentido, parece que o objetivo da escola continua sendo a produção de "identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que mesmo diferentes, retornam ao mesmo" (GALLO, 2005, p. 217)

POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO-CENTE: CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção expõe parcialmente resultados do trabalho desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa “Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente”, que se encontra na Linha de Pesquisa “Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/IE/UFMT). Na exposição, considera-se o resultado de três pesquisas orientadas ou desenvolvidas pela coordenadora do grupo de pesquisa. Adverte-se que todas elas se encontram orientadas por noções de currículo, política de currículo, ciclo de políticas, discurso, identidade e diferença produzidas a partir de autores do campo do currículo no Brasil e de autores que podem ser alocados nos Estudos Culturais e na Teoria do Discurso desencadeada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

O objetivo do Grupo de Pesquisa é analisar reformas curriculares contemporâneas em uma perspectiva multicultural, englobando questões culturais e sociais relacionadas à identidade e diferença e às conexões entre desigualdade social e políticas públicas de currículo. Suas delimitações ocorrem no universo de políticas curriculares em diferentes níveis e modalidades, com destaque para o Ensino Fundamental, a formação de professores no Ensino Superior e às especificidades, como, por exemplo, o currículo da educação do campo.

Política de Currículo Organizada por Ciclos: confronto entre a hegemonia do currículo instrumental e a centralidade na formação humana

A primeira pesquisa a ser destacada encontra-se intitulada “Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: implicações entre conhecimento Escolar e relações de poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)” (2013-2014). Consiste em uma pesquisa de mestrado já finalizada, desenvolvida por uma professora da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso e do município de Cuiabá, sob a orientação da coordenadora do grupo de pesquisa ora focalizado, no interior do PPGE/IE/UFMT.

Esta pesquisa se encontra delimitada em torno da política curricular da Escola Sarã, do município de Cuiabá-MT, no período de 2006 a 2012. O seu objetivo é compreender o processo de realização da política de organização curricular em ciclos de formação humana, destacando como ocorre a ressignificação dessa política nos contextos do texto, da prática e de influência, com especial atenção às relações de poder que se estabelecem na compreensão do conhecimento escolar no discurso das professoras. Nela, discute-se o processo da produção do texto político, com seus desdobramentos no contexto da prática a partir dos estudos que compreendem a política **curricular** como um processo cíclico não linear. Discute-se, ainda, o currículo em sua dimensão histórica, social e cultural.

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas e em estudos contemporâneos de currículo. O resultado da análise indica que a política de currículo organizada em ciclos de forma-

ção humana da Escola Sarã apresenta diferentes perspectivas teórico-metodológicas e discursos antagônicos. Observa-se que há a defesa de uma perspectiva de currículo favorável ao processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano e também a defesa de uma perspectiva de currículo voltada aos interesses do mundo produtivo, coerentes com a racionalidade técnica, direcionando a seleção de conteúdos e da cultura a partir do que se considera socialmente legítimo.

Os conflitos identificados enquanto relações de poder demarcam a arena de disputas no processo de significação do conhecimento escolar e do próprio currículo. Conflitos estes que permeiam o processo cíclico nos diferentes contextos, seja de influência, da prática ou do texto. Da análise destaca-se a existência de um distanciamento do currículo baseado nos ciclos de formação humana, no sentido de edificar a perspectiva de uma construção hegemônica dos significados de conhecimento e currículo que se dê em uma perspectiva instrumental, retirando o foco do processo pedagógico para a centralidade do conteúdo disciplinar como centro do currículo e para uma avaliação de produto, com ênfase em resultados alcançados e identificados em avaliação de larga escala. A política de currículo da Escola Sarã apresenta, ainda, concepções híbridas de conhecimento em seus diferentes contextos e se constitui como possibilidade de atribuir outros significados ao currículo, com potencial de fazer emergir a diferença caso sua centralidade se desloque para tempo/temporalidade do currículo.

Política de Currículo da Educação do/no Campo no Município de Cáceres-MT: confronto entre a singularidade (diferença/identidade) do campo e a centralidade no conhecimento disciplinar

A segunda pesquisa a ser apresentada se intitula “Política de Currículo da Educação do/no Campo - experiências locais”, desenvolvida pela coordenadora do Grupo de Pesquisa entre maio de 2014 e maio de 2015, em Estágio Pós-Doutoral na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Estágio este desenvolvido e financiado no interior do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES).

O objeto desta pesquisa emerge do contexto dos movimentos sociais populares do campo no Brasil, que fizeram conquistas no que diz respeito às políticas educacionais públicas para a população do campo. Sua especificidade está relacionada a (re)definição do que se entende por educação do campo, com um acordo em torno da defesa de uma *educação do/no campo*, entendida como um projeto de educação articulado a um projeto de sociedade justa e democrática, que inclua os povos do campo, pensado e desenvolvido por comunidades campestres, a partir de suas singularidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Frente a essas conquistas e à concepção de *educação do no/campo*, encontram-se decisões e encaminhamentos importantes, tais como: as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo (2002), de âmbito nacional; as Orientações Curriculares: Concepções para Educação Básica (2010) e as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais (2012), ambas de âmbito estadual; e, no ínterim das decisões anteriores, a conferência realizada nas de-

pendências do IFMT, Campus Cáceres, nos dias 3 e 4 de novembro de 2011, intitulado “I Conferencia Municipal de Educação do Campo: desafios e avanços para educação do campo”, de âmbito municipal. Esse conjunto de decisões tem repercutido na elaboração de projetos pedagógicos nas escolas do campo no município de Cáceres-MT, o que possibilita inferir a configuração de uma política curricular para as escolas do campo neste município (OLIVEIRA, 2014).

Muito embora se reconheça avanços, pela própria “natureza” da política, ainda há muitos conflitos e confrontos em torno de sua legitimidade, fazendo-se constantemente questionada e/ou reafirmada em relação às suas demandas específicas para o currículo.

Levando em conta a compreensão do currículo como práxis e a da política como processo, indaga-se: como se constitui o processo da política de currículo de escolas do campo na perspectiva da *Educação do/no Campo*? Como essa política se configura em realidades locais?

Em virtude deste projeto estar vinculado ao Projeto de Pesquisa e Extensão “*Educação do Campo: currículo, formação de professores, docência e pedagogia da alternância*”, do Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, ocorrer no âmbito do Programa Nacional de Estágio Pós-Doutoral (PNPD), e estar relacionada à pesquisa “Políticas de Currículo para Educação do Campo no Município de Cáceres – MT” (OLIVEIRA, 2014), sua delimitação é feita em uma escola do campo do município de Cáceres.

Entre os objetivos de pesquisa estão: compreender como se constitui a identidade de um currículo da *educação do/no campo* considerando-se diferentes contextos do processo político; e visualizar possibilidades e limites para que o currículo se realize na perspectiva da *educação do/no campo*.

A pesquisa se encontra orientada pela compreensão do currículo como práxis (SACRISTÁN, 2000). Assim, muito embora faça seu recorte, não analisa a política de currículo da educação do/no campo de modo isolado, dicotômico ou vertical. Ela é vista de modo relacional, sempre interligada às esferas econômica, política, ideológica e cultural da sociedade (APPLE, 1989). Sob esse caráter relacional, é de fundamental importância situar o currículo em um projeto pedagógico e este a um projeto de sociedade (MACHADO, 2009). Reiterando-se o caráter relacional, a política de currículo é reconhecida como processual, não linear e retrospectiva, configurada por diferentes contextos, todos articuladas entre si (BALL, 2001; 2006).

Os desdobramentos metodológicos desta pesquisa implicam a utilização de diferentes métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados, tais como a consideração do ciclo da política, o estudo bibliográfico e documental, e entrevistas com os educadores da escola do campo, considerados protagonistas centrais da política em análise.

Na análise dos dados advindos de fontes bibliográficas e documentais, conclui-se que a política de currículo para a educação do/no campo encontra-se configurada sob direcionamentos dos contextos de influência e do texto, marcada por uma identidade cultural, esta, no entanto, definida por posições de classe social. Já a análise dos dados de fontes orais, identifica um deslocamento de uma especificidade curricular na identidade cultural dos povos do campo para

a centralidade do currículo nos conteúdos disciplinares, uma vez que os professores afirmam definir o currículo das escolas do campo a partir de conhecimentos advindos de disciplinas escolares, de listagem de conteúdos definida em instâncias institucionais do Estado, de conhecimentos considerados universais.

Políticas de Currículo, Formação de Professores no Ensino Superior e Relações Étnico-Raciais

A terceira pesquisa que se expõe nesta seção se encontra com o título “Relações entre Política Curricular da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e Política de Acesso ao Ensino Superior”. Trata-se de resultados parciais de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a partir do Edital Universal CNPq/2012, para o período de 2013 a 2017. O projeto delimita como objeto de estudo as relações entre a política de currículo para a educação étnico-racial em escolas públicas do estado de Mato Grosso e a política de acesso para populações negras e pardas na Universidade Federal de Mato Grosso, compreendendo o período de 2011 a 2015. Além da coordenadora, referido projeto é desenvolvido com a colaboração das professoras Dr^a Candida Soares Costa (PPGE/IE/UFMT) e Cândida Cespedes (SEDUC-MT/PPGE).

Nesta pesquisa indaga-se: que articulações são estabelecidas entre referidas políticas de currículo no sentido de, ao mesmo tempo, aglutinar demandas comuns e configurar um discurso? Como se configuram os processos de identificação dos sujeitos coletivos nessas políticas? Que desdobramentos uma política de acesso ao Ensino Superior pode desencadear nas políticas de currículo e vice-versa?

Os objetivos da pesquisa são: produzir conhecimentos sobre o objeto de estudo de modo a consubstanciar o debate e a efetivação de políticas públicas de identidade/diferença em diversos níveis de escolarização; realizar estudo da arte; questionar polarizações e dicotomias geradas no bojo dos discursos configuradores de políticas de identidade/diferença; identificar sujeitos coletivos que se formam no processo da configuração de políticas de identidade/diferença; contribuir no debate sobre formulação de políticas públicas educacionais e formação de professores.

A teoria do discurso (LACLAU, 2011; MOUFFE, 2013) e a compreensão do ciclo da política (BALL, 2001; 2006) formam o constructo teórico-metodológico do projeto. Além destes, o projeto será pautado em autores que transitam entre noções pós-coloniais e pós-estruturalistas, tais como Joanildo Burity, Daniel Mendonça, Álvaro Hipólito, Elizabeth F. Macedo, Alice C. Lopes, Antônio Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

Enquanto desdobramentos metodológicos do projeto, tem-se: estudos bibliográficos, estudos documentais e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos das políticas. Até o presente momento, tem-se análises de documentos, considerando-se como tais, textos políticos oficiais da SEDUC-MT e publicações na mídia local a respeito da defesa, ou não, das cotas raciais para o ingresso no ensino superior. Compreende-se que tais publicações configuram discursos em

torno do acesso ao ensino superior por meio de cotas étnico-raciais com implicações para a configuração de políticas de currículo para a formação de professores no Ensino superior.

Na análise de textos oficiais, indaga-se: como são definidas as políticas educacionais para as relações raciais no estado de Mato Grosso? Quais suas características e abrangência? Dos documentos que a configuram (Plano Estadual de Educação - 2008-2017 - e Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais/SEDUC-MT), indaga-se: existem relações entre a política estadual e políticas mais amplas? Quais proposições pedagógicas estão sendo sugeridas para intervir no espaço, tempo e conhecimento curriculares? O propósito é entender, política e pedagogicamente, como ocorrem ações e orientações curriculares direcionadas às relações raciais na educação escolar no estado. Da pesquisa conclui-se: os textos políticos pretendem valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, em articulação ou concorrência com diversos grupos identitários; embora se trate do plano político, é na esfera jurídica que a educação para as relações raciais ganha força; há forte influência de políticas de âmbito nacional; defende-se que a educação das relações étnico-raciais ocorra independente do tempo e espaço escolares; focaliza-se a educação escolar quilombola; destacam-se, no currículo, história e cultura africana e afro-brasileira; as proposições são direcionadas para todas as unidades escolares estaduais, em todos os níveis e modalidades; e há a necessidade de continuar esta pesquisa na formação continuada de professores e no contexto da prática da política curricular em foco.

Na análise de publicações na mídia local, os significantes cotas raciais, cotas sociais, justiça, universidade, e igualdade são tomados como elementos de formação discursiva para, ao mesmo tempo, a defesa e a contraposição às cotas raciais. Entre estes significantes, igualdade, universidade e justiça constituem maior poder de universalização de discursos particulares: os de defesa e os de contraposição às cotas. O confronto entre os discursos particulares se apresenta, por parte daqueles que constituem a defesa das cotas raciais, na articulação entre história pregressa e condições materiais da população negra. Por parte daqueles contrários às cotas raciais, há a articulação entre direitos civis e individuais pautados em aspectos jurídicos e em relações de poder pautadas no modo de produção. O poder de enunciação dos discursos ganham especial relevo na atribuição de sentidos e significados às cotas sociais como mecanismo legítimo de acesso ao ensino superior público, portanto, como significante que ocupa um lugar de articulação e de ponto nodal no acordo, sempre provisório e contingencial, entre os discursos particulares.

Na produção discursiva, ambos os discursos particulares perdem poder de emancipação social. Isto acontece com os defensores das cotas raciais na medida em que, constante e insistentemente, se esforçam por fixar a identidade de ser negro, chegando, inclusive, a atribuir às características fenotípicas da população negra o caminho para os conflitos na enunciação de quem é negro no Brasil, correndo o risco de cair no essencialismo, tão prejudicial à constituição da diferença na produção de identidades culturais.

Aos contrários às cotas raciais, a perda do poder de discurso emancipatório ocorre quando ancoram sua formação discursiva no preceito jurídico-

constitucional da liberdade individual, o mesmo que dá sustentação à noção universal de indivíduo e de propriedade privada, os quais, por sua vez, sustentam o discurso hegemônico do Estado Nação, do Estado moderno, do apagamento das diferenças, decisivos na constituição do social, tal como vivenciamos contemporaneamente.

Enfim, na pesquisa conclui-se que a defesa, ou não, das cotas raciais como mecanismo de acesso ao ensino superior público configura uma luta política pela significação de políticas afirmativas e de identidades, mas também pela significação do que vem a ser diferença, universidade, justiça, igualdade e transformação social.

CONCLUSÃO

As pesquisas realizadas pelos dois grupos da região Centro-Oeste dão-se em espaços-tempos locais, mas não se restringem ao regional, procuram constantemente uma articulação entre regional, nacional e global. Essa articulação se dá tanto pelo diálogo com pesquisas realizadas em outros contextos, pela utilização de autores nacionais e internacionais, bem como pela participação e apresentação dos resultados das pesquisas em eventos nacionais e internacionais, com destaque para as Reuniões Nacionais e Regionais da ANPEd, para o EN-DIPE, para os Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares, entre outros. A articulação com o nacional e o global dá-se ainda pela publicação dos resultados em forma de artigos em revistas de educação com padrão internacional, entre as quais destacamos Revista Educação & Realidade, Revista Lusófona de Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Acta Scientiarum Education, Revista de Educação Pública e Revista Currículo sem Fronteiras.

A identidade dos grupos se dá em torno da compreensão do currículo, visto como uma construção social e cultural, atravessado por relações de poder e tensões permanentes. Sem desconsiderar as questões clássicas do currículo, a ênfase das pesquisas tem sido mostrar como ele está implicado na produção de identidades e diferenças, com destaque para as identidades e diferenças de gênero, de raça/etnia e do campo da educação popular, sobretudo da educação do campo. Nesse processo de produção das identidades, algumas são legitimadas e reafirmadas como normais e hegemônicas e outras como desviantes e patológicas. Nesse sentido, a aproximação com o multiculturalismo crítico tem sido importante para colocar em xeque as relações hegemônicas, a heteronormatividade, o ideal de branquidade e o urbanocentrismo dos currículos.

Mais do que ficar apenas na constatação, os grupos de pesquisa têm se ocupado em pensar também outras formas de currículo, seja propondo projetos de inovação no campo curricular, seja teorizando sobre as possibilidades de um currículo para a educação do campo, de um currículo antirracista e antissexista. Nesse sentido, a tensão permanente entre o campo teórico crítico e pós-crítico tem sido fundamental, pois ela tem permitido não abrir mão de pensar alternativas, sem, no entanto, cair no lugar comum da prescrição como se o papel da teoria fosse iluminar o campo da prática. Antes pelo contrário, o contato direto e permanente com os professores da educação básica tem permitido buscar de

forma intensa uma articulação entre teoria/prática de modo a pensar *com* os professores e não *sobre* os professores. Nesse sentido, salientamos que nossas pesquisas mostram que há nas escolas propostas antirracistas, antissexistas e de caráter mais democrático e popular convivendo com forças conservadoras que invisibilizam a diferença e centram o processo educacional na produção e (re)produção da normalização, da heteronormatividade e de currículos tecnocráticos.

Finalizamos, reafirmando a posição teórico-metodológica dos dois grupos de pesquisa que inclui a possibilidade de construção de um currículo que esteja comprometido com a justiça social e com a luta contra todas as formas de discriminação e subalternização.

Referências

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. /dez. 2010.
- _____; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul/dez. 2006.
- CARVALHO, Carlos Roberto de; PLETSCHE, Márcia Denise. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011
- CUNHA, M.I.; MARSICO, H.L.; BORGES, F.A.; TAVARES, P. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: Fernandes CMB, Grillo M, organizadores. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Editora da ULBRA; 2001, p.33-90.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: entorno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.
- LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em Educação), Curitiba: UTP, v. 4, p. 219 - 291, jul./dez. 2009.

- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, Cidadania e a Questão do Pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 03, p. 11-26, Out., 2003.
- OLIVEIRA, Regis A. **Políticas de Currículo para Educação do Campo no Município de Cáceres - MT**. (Dissertação de mestrado em educação), p. 133. Programa de Pós-Graduação em Educação/IE/UFMT, Cuiabá, 2014.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SERPA, Andréa; RIBEIRO, Simone da Silva. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, v.16, n.40, p. 89-98, 2015.

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: uma reflexão das DCN a partir da leitura crítica da realidade

Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Maria Eliete Santiago

RESUMO

O Currículo de formação dos profissionais do magistério está presente na pauta das políticas educacionais, seja como preocupação com a qualidade da educação básica, seja por estar em desacordo com as políticas de mercado ou ainda por não considerar os saberes e experiências dos educandos. Numa situação ou outra, a temática constitui nossa preocupação e nosso objeto de pesquisa, enquanto participante dos movimentos de educadores e pesquisadoras da temática. Nesse contexto, o estudo objetivou compreender como no currículo de formação de professores consta a leitura da realidade e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação dos profissionais do magistério. Analisamos os documentos nacionais das diretrizes dos Cursos de Licenciatura (Resolução n. 1/2001 e Parecer n.2/2015), incluindo o curso de Pedagogia (Resolução n. 1/2006), fundamentado na teoria crítica de currículo que considera o currículo como um instrumento político e na Pedagogia de Paulo Freire que prioriza a leitura crítica, a problematização e a intervenção na realidade. O trabalho apresenta os embates e debates das políticas de formação permanente de professores no horizonte da humanização.

Palavras-chave: Formação permanente de professores. Currículo. Leitura da realidade

PALAVRAS INICIAIS

A formação de professores/as no Brasil pode ser abordada por diferentes ângulos e perspectivas, conforme a organização da educação brasileira e a partir da produção acadêmica, considerando no mínimo três aspectos que estão na base da amplitude e complexidade deste campo de estudo e de atuação profissional: (1) as políticas educacionais e curriculares de formação profissional: inicial ou continuada; (2) os contextos de formação e do exercício profissional e os (3) modos, saberes e práticas formativas. Não significa dizer que as abordagens se dão isoladamente, mas que elas ganham ênfase ou foco conforme a problemática ou tema que se deseja tratar. Assim como avança mais ou menos diante das tensões e disputas no campo.

Freire reforça, em duas de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Esperança*, um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* (1992), que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e compreende que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendi-

zagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização” (FREIRE, 1996, p.18)

No nosso caso **O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORIS DO MAGISTÉRIO** o centro da discussão é a dimensão política e nela as Diretrizes Curriculares Nacionais como resultado de um processo histórico e o PNE que dá materialidade as concepções e proposições através das metas e estratégias definidas.

Portanto, o objeto de discussão será as linhas gerais para a formação de professores propostas pelas diretrizes curriculares nacionais em paralelo com as metas do PNE, que permitem extrair os núcleos de sentidos referentes a formação docente face a limites e perspectivas nos contextos da formulação e práticas curriculares.

2.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CONTEÚDO DE POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

As políticas de formação e as políticas curriculares para a formação de professores, são orientadas pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e seus desdobramentos. Fundamentalmente no que concerne aos artigos 61 a 67 e ainda o 87; as Resoluções nº 1/2001 e nº 1/2006, N. 2/2015 e o Parecer n.2/2015 que tratam da formação do magistério. O Plano Nacional de Educação (Lei N.13 005/2014), por sua vez, a ênfase recai nas metas para efetivação da educação que se propõe para o Brasil enquanto espaços de formação e de atuação do magistério. Ocupamo-nos, portanto com a docência, compreendida como objeto de ensino da formação, como objeto de pesquisa e como prática formadora no ensino superior e na educação básica. Portanto, uma visão ampla de docência como exposta no Parecer nº 2/2015 e reafirmada na Resolução nº 2/2015. Vejamos tal qual apresentada.

Ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conceitos, princípios e objetivos da licenciatura que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente a uma sólida formação científica e cultural inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos - diálogo constante entre diferentes visões de mundo e sua inovação.

Se de um lado a concepção de docência amplia sua configuração; de outro, o sentido de diretrizes curriculares nacionais de professores é ancorado em fundamentos sócio-político-filosóficos como mostra o artigo 1º, da Resolução nº 1/2002. Vejamos,

As diretrizes curriculares nacionais de professores constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de

cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.1)

Organicidade e institucionalização balizam as políticas educacionais e, por isso, estão presentes como orientação para a formulação das políticas de formação, reafirmando assim a articulação entre formação inicial e formação continuada e a importância de uma base comum nacional, sem desprezar uma parte diversificada. Desse modo, pautada nas experiências construídas ao longo das últimas décadas, a Resolução n.2/2015 recomenda que a formulação dos projetos de formação resultem da articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino e as instituições de educação básica e define como princípios para uma política de formação como desenho da formação reivindicada e proposta como política de formação, ressaltadas nos itens a seguir.

IV – garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância. Daí a importância do acompanhamento e controle do PDI, PPI e PPC

V – articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Articulação interinstitucional – Educação básica e ensino superior

VII – importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar.

IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como os diferentes níveis e modalidades de ensino – formação como um continuum (BRASIL, 2015, p.4)

Nessa direção a base comum nacional ocupa um lugar relevante na proposição de políticas, ao mesmo tempo, como princípio e conteúdo da formação capaz de possibilitar a articulação dos conteúdos e dos processos formativos.

3.A BASE COMUM NACIONAL COMO ARTICULADORA DAS DCN DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A reflexão crítica da realidade, faz com que compreendamos a importância da formação de professores, na perspectiva da formação permanente em Freire (1996, p. 44) que vai nos ajudar a compreender que “ O discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Dessa forma reforçamos que uma política de formação dos profissionais do magistério deve ser embasada nos princípios da Base Comum Nacional (BCN) que historicamente, desde a década de 1980, vem sendo construídos pelo movimento dos educadores (BRZEZINSKI, 2011) coordenado

pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e socializados nas produções da Anped e Conae (2010). Vejamos a seguir:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (ANFOPE/ CONARCFE, 1983, p. 4).

Historicamente a Anfope teceu a compreensão da BCN para além do currículo mínimo ou organização de disciplinas isoladas, mas sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade” (ANFOPE, 2000, p.27) e assim avança para a compreensão de uma política de formação dos profissionais da educação que considere a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p.37).

Vale destacar que o termo Base Comum vai aparecer ainda na Constituição Federal (CF) de 1988, nos Artigos 210 e 211, afirmando que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (grifo nosso). No artigo 26 da Lei n. 9.394/1996 base nacional comum (BNC), Já no artigo 14 e 15 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 da Educação Básica a base nacional comum (BNC) e com mais ênfase no capítulo II, Art. 5º, da Resolução nº 2/2015 é assim formulada:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes

das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): (BRASIL, 2015,p.6).

Tais dispositivos legais ressaltam o termo base comum mas na prática se diferenciam, tanto em princípios quanto em objetivos da formação. Enquanto na LDB e na Resolução da Educação Básica ela aparece como base nacional comum (BNC), relacionado a organização curricular, nos documentos da Anfope e da Conae, assim como na Resolução CNE/CP, n. 2/2015, a base comum é concebida como princípios orientadores da formação de professores carregando a possibilidade de articulação de currículo.

Nessa perspectiva, o currículo vai ser concebido como um instrumento político que vai exigir o posicionamento dos professores a respeito dos conhecimentos que são considerados mais relevantes cultural, social e academicamente para formação de professores. Para Apple (2000, p19), “políticas e práticas educacionais foram e são o resultado de lutas e compromissos em torno do que consideramos legítimo como conhecimento, pedagogia, objetivos e critérios para determinar efetividade.

O Documento Final da Conae 2010 vai recuperar os princípios da Base Comum, defendido pela Anfope, nos termos a seguir:

independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma **base comum**, voltada para a garantia de uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora. (CONAE, 2010, p.87).

Com a preocupação de contribuir com a política de formação e valorização dos profissionais da educação, a Anfope e outras entidades científicas, a exemplo da Anpae, Anped, CEDES, Forumdir, CNTE, vem desempenhando papel decisivos nos debates e produções sobre a formação que vai, desde a participação nos Fóruns Permanentes de Apoio a Formação Docente, a construção da Conae, debates sobre o PNE, contribuições e debates à Resolução CNE/CP n. 2/2015, posicionando contra as expectativas de aprendizagens e defendendo direitos a aprendizagem e esclarecendo a diferença entre a Base Comum Nacional (BCN) e Base Nacional Comum (BNC). Enquanto a primeira vai tratar de princípios, para a formação de profissionais da educação, a segunda vai exigir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

É nesse campo de força e de confluências de legislações e de reflexão crítica sobre a formação e a prática do professor, que vamos tecendo as DCN para

formação do profissional do magistério com um olhar para os direitos e objetivos da aprendizagem dos estudantes da educação básica e, dessa forma, atender as metas do PNE que tratam das etapas (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância).

De acordo com o Art. 2º, da Resolução CNE/CP nº2/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica

[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015,p.3).

Compreende-se à docência como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

O exercício da docência, deverá conter “ dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações”. (BRASIL, 2015) a ser interpretados na Matriz Curricular (MC) de cada PPC e que possa ser organizada por componentes curriculares ou campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, incluindo o ensino e a gestão educacional e a garantia de BCN nas orientações curriculares.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº2/2015 os cursos deverão ter no mínimo 3.200 horas com duração em 8 semestres ou 4 anos letivos, sendo a carga horária distribuídas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos no artigo 12 da referida Reso-

lução, conforme o projeto de curso da instituição e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e de acordo com o projeto de curso da instituição.

Os conteúdos deverão ser trabalhados com os fundamentos e metodologias da educação, considerando as políticas públicas e de gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, conforme o § 2º, do Art. 13 da referida resolução.

A Matriz Curricular deverá considerar os espaços/tempo curriculares dos núcleos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.(Art. 12).

Para Apple (2000, p.53) o currículo

nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país”. Ele é “parte de uma tradição seletiva, da tradição feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organiza e desorganizam um povo.

Dessa forma, o currículo vai considerar a leitura da realidade escolar, a política nacional, os princípios de uma BCN e uma DCN. No nosso caso a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que contempla núcleos de estudos articulados, as demandas da formação inicial e continuada e o compromisso com a formação referenciada socialmente.

Em resumo, procuramos compreender a importância e a exigência da BCN na orientação de propostas curriculares que possam garantir direitos e objetivos de aprendizagem na escola básica em espaços escolares e não escolares.

A Lei N. 9394/1996, enfatiza a garantia da Base Comum Nacional na formação do professor/a, na licenciatura em Pedagogia, no seu artigo 64.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

De forma mais aprofundada, a Resolução CNE/CP N. 2/2015 “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” e destaca o capítulo II para assegurar a Base Comum Nacional para a formação inicial e/ou continuada de professores.

De acordo com o Art. 5º

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 4)

Nessa direção estabelece nove incisos que vão conduzir o egresso do curso a trabalhar, entre outras coisas, com a integração e interdisciplinaridade curricular, com a construção do conhecimento, com a pesquisa e a extensão, com dinâmicas pedagógicas, trabalho coletivo e interdisciplinar, criatividade, inovação, liderança e a autonomia e processos de formação e formas de acompanhar as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento, estabelecer espaços para a reflexão crítica sobre a educação inclusiva e respeito as diferenças.

Nessa perspectiva, a BCN pode ser concebida como princípios orientadores e possibilitadores para a organização do PPC do curso de licenciatura e proporcionar fundamentos ao egresso e futuros professores para a participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola. Nessa direção, Freire (1991, p. 44) contribui para a compreensão que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é, a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Nossa opção é por aqueles que tem direitos à aprendizagem: Os estudantes da educação básica.

O Artigo 15 da Resolução/CNE/CEB n 04/2010, reforça o Artigo n. 26 da LDB, que orienta a base nacional comum articulada com a parte diversificada. Por sua vez, a parte diversificada aprofunda e complementa a BCN, “com estudos das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2010, p. 6).

4.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E UM OLHAR PARA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O movimento docente brasileiro vem defendendo uma política global para formação e valorização da profissão de modo a não isolar os processos de formação da carreira e salários como um princípio orientador e balizador de políticas para a formação. Orientação que ganha corpo no Plano Nacional de

Educação (PNE) que resultou de um longo processo de discussão e encaminhamentos produzido com a realização das conferências de educação nos estados e municípios brasileiros e sua aprovação na Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴¹ 2010.

Há, de um lado, expectativas de avanços no processo de qualificação, universalidade e atratividade da profissão; e, de outro lado, limites face a conjuntura brasileira e as desigualdades produzidas entre estados e regiões.

Portanto, o PNE (2014-2024) se inscreve no horizonte da oferta de educação de qualidade socialmente referenciada para toda a população brasileira como instrumento de política e a formação de professores/as como conteúdo estratégico como possibilidade de intervir na qualidade da educação escolar, desde que acompanhada das condições necessárias para a sua efetivação.

Em outros termos, o PNE (2014-2024) é esse instrumento de política social e educacional que traduz a compreensão e o compromisso com a educação e, conseqüentemente, com a formação de professores através das suas metas que definem conteúdo, abrangência e tempo de execução. Do conjunto das 20 metas, quatro (15, 16, 17 e 18) tratam diretamente da formação de professores e estão relacionadas a valorização e a carreira, definidas na perspectiva da oferta de uma educação de qualidade social para a população brasileira, constituída de crianças, jovens e adultos.

As metas destacadas guardam como foco a formulação de uma política nacional voltada para a formação, valorização, permanência e carreira profissional do magistério da educação básica no horizonte da profissionalização, conforme podemos conferir a seguir:

- a) Garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação;
- b) Formar professores em Pós Graduação e Formação Permanente;
- c) Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica;
- d) Assegurar a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O compromisso com as políticas e os processos de formação de professores que respondam ao desafio de educação de qualidade socialmente referenciada vai buscar as bases na leitura crítica da realidade, nos processos de reflexão coletiva e na intervenção social. As diretrizes curriculares nacionais oferecem suas contribuições ao definir princípios, traçar normas e propor estratégias, de um lado; enquanto que de outro lado, o plano nacional de educação apresenta

⁴¹ A Conae 2010 reuniu mais de quatro mil delegados para apreciar e votar o documento nacional que teve subsídios para elaboração do Plano Nacional de Educação 2014.

diretrizes, metas e estratégias formalizando as condições para a efetivação da política nacional em diferentes âmbitos da formação.

Entretanto, as políticas estão a exigir das instituições formadoras e sistemas de ensino ações articuladas e agregadoras de esforços que a partir de ações inter institucionais e interprofissionais avancem com práticas gestoras e processos de ensino que possibilitem leituras críticas da realidade sócio-cultural-educativa, transformando-as em conhecimento críticos e práticas de intervenção acadêmica e de escolarização.

Em síntese, a formação de professores mais do que considerar a formação inicial e continuada, requer uma formação permanente que ressalte o movimento constante de ação - reflexão- ação como afirma Paulo Freire, uma *práxis* educativa. Tudo isso conectada a uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação e condições de trabalho digno.

Referências

ANFOPE. Documento final do I Encontro Nacional de Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. In: Série Documentos. Belo Horizonte, 1992.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em:

http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1, de 8 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm.

Acesso em: 01 mai. 2014.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. **CONAE 2010: Documento Final**. Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP N°2 de 9 de junho 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: fi-

le://C:/Users/GEPPF/Downloads/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP N°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: fi-

le://C:/Users/GEPPF/Downloads/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **CONAE 2014: Documento Final**. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BRZEZINSKI, IRIA. (et. Al). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 22. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____; SHOR, Iria. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 18 v. 1986.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p.102-120, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso: 14 jun. 2014.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p.1-19, 2011. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 fev. 2015

O presente livro, nasce da proposição dos diversos pesquisadores das Regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul, Sudeste, que foram provocados pela organização do evento a, democraticamente construir a programação por meio de proposição de mesas temáticas, distanciando-se das articulações viciadas que circundam o meio acadêmico. Assim, no VII Colóquio, emergem ideias construídas em um plano coletivo representativo de diversas ordens epistêmicas e metodológicas.



ISBN 978-85-237-1081-1

