

Maria Zuleide da Costa Pereira
Angela Cristina Alves Albino
organizadoras



ENSAIOS SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

Ensaaios sobre questões curriculares



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz

VICE-REITOR

Eduardo Ramalho Rabenhorst

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DIRETOR

Wilson Honorato Aragão

VICE-DIRETOR

Marisete Fernandes de Lima

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG

CORDENADOR

Erenildo João Carlos

Vice-Diretor

Maria Lúcia da Silva Nunes



EDITORA DA UFPA

DIRETORA

Izabel França de Lima

VICE-DIRETOR

José Luiz da Silva

SUPERVISÃO DE EDITORAÇÃO

Almir Correia de Vasconcellos Júnior

SUPERVISÃO DE PRODUÇÃO

José Augusto dos Santos Filho

CONSELHO EDITORIAL

Angélica de Araújo Melo Maia (CCHLA/UFPA)

Idelsuite dde Souza Lima (UFCG)

Manoel Pereira de Macedo Neto (IFPB)

Jocileide Bidô de Carvalho (IPFB)

Samara Wanderley Xavier Barbosa (PPGE/UFPA)

Valéria Matos Leitão de Medeiros (IFPB)

Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPA)

Maria Zuleide da Costa Pereira
Ângela Cristina Alves Albino
(organizadoras)

Ensaio sobre questões curriculares

Editora UFPB
João Pessoa
2014

REVISORES

Luciana Nunes Mangueira

Maria Zuleide da Costa Pereira

Apoio: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós- Graduação em Educação – UFPB/PPGE .

PROJETO GRÁFICO

Editora da UFPB

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Hossein Albert Cortez

ILUSTRAÇÃO GRÁFICA DE TEXTOS

Bianca Cristina Alves Albino

E59

Ensaaios sobre questões curriculares / Maria Zuleide da Costa Pereira, Ângela Cristina Alves Albino (organizadoras).-- João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

309p.

ISBN: 978-85-237-0851-1

1. Educação. 2. Políticas curriculares. 3. Práticas curriculares. 4. Políticas educacionais. 5. Currículo e trabalho pedagógico. I. Pereira, Maria Zuleide da Costa. II. Albino, Ângela Cristina Alves.

CDU: 37

Todos os direitos e responsabilidades dos autores.

EDITORA DA UFPB

Caixa Postal 5081 – Cidade Universitária

João Pessoa – Paraíba – Brasil

CEP: 58.051 – 970

www.editora.ufpb.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Sumário

Apresentação	8
---------------------	----------

Conversas Sobre o Currículo	12
------------------------------------	-----------

Maria Zuleide da Costa Pereira

Nathália Fernandes Egito Rocha

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Projeto Político-Pedagógico: História, Princípios e Fazeres	31
--	-----------

Ângela Cristina Alves Albino

Samara Wanderley Xavier Barbosa

A Política Curricular do Ensino Médio Atual: Ensinar Cidadania ou Educar por Meio da Cidadania?	58
--	-----------

Angélica Araujo de Melo Maia

A História como Disciplina Escolar no Brasil: Articulações Dinâmicas entre o Processo Histórico Brasileiro, o Currículo e o Ensino de História	80
---	-----------

Manoel Pereira de Macedo Neto

Literatura Infante Juvenil e Currículo: Educando para a Sensibilidade	114
--	------------

Rute Pereira Alves de Araújo

Currículo e História: Culturas Escolares	140
---	------------

Idelsuite de Sousa Lima

Currículo: Reflexões (Auto) Biográficas Sobre as Políticas de Inclusão	163
---	------------

Márcia Moreira da Silva

Sentidos de Currículo e Cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB	187
--	------------

Daiane Lins Da Silva Firino

Gabriela Maria Dos Santos

Sawana Araújo Lopes

As Políticas Curriculares no Brasil: Trajetória da Década de 1990 _____	224
<i>Miriam Espindula dos Santos</i>	
Currículo e Educação Infantil _____	253
<i>Ana Luisa Nogueira de Amorim</i>	
Políticas Educacionais e Currículo no Ensino Médio Integrado ao Profissional: Antagonismos e Pontos Nodais no Espaço Híbrido _____	282
<i>Jocileide Bidô Carvalho Leite Valéria Matos Leitão de Medeiros</i>	
Sobre os/as autores/as: _____	304

Apresentação

ENSAIOS SOBRE QUESTÕES CURRICULARES é uma produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) sob a forma de coletânea, lançada quando da realização, bianual, do Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, organizada pelos integrantes do GEPPC. Os autores e autoras de pesquisa são vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos Cursos de Licenciaturas da UFPB, bolsistas e voluntários dos programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) e Apoio às Licenciaturas (PROLICEN). A produção reúne doze textos de pesquisas já concluídas ou em andamento, voltadas ao campo das políticas educacionais com foco nas políticas curriculares.

A organização dessa coletânea constituiu um desafio para os(as) pesquisadores(as) do GEPPC e prioriza a concretização de diálogos mais próximos com os professores da Educação Básica que efetivamente constroem e dão sentido às práticas curriculares no chão da escola.

Nessa coletânea busca-se teorizar sobre o currículo em uma perspectiva mais dinâmica e aproximada dos fazeres pedagógicos e do cotidiano que envolve as políticas educacionais, entrecruzando tais condições aos significados econômicos, culturais e relacionais de saber-poder que circunscrevem essas práticas.

O primeiro capítulo, intitulado CONVERSAS SOBRE O CURRÍCULO, da professora Maria Zuleide Costa Pereira e dos orientandos Nathália Fernandes Egito Rocha e Rafael Ferreira de Souza Honorato, apresenta inquietudes da prática pedagógica durante as aulas do componente Currículo e Trabalho Pedagógico nos cursos da UFPB. Por meio de uma proposta lúdica de contemplação das falas e evocação de personagens, os autores buscaram dar um entendimento do currículo não o restringindo a um documento formal a ser cumprido, mas como um conjunto de vivências pedagógicas que são construídas pelos sujeitos que vivem essas práticas pedagógicas e curriculares.

O segundo, de autoria de Ângela Cristina Alves Albino e Samara Wanderley Xavier Barbosa, intitulado PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: história, princípios e fazeres, traz o panorama histórico que circunscreve a discussão sobre a necessidade de as escolas elaborarem um projeto político-pedagógico (PPP). Apresenta, também, alguns princípios básicos de construção do PPP, bem como sugere, ao final, algumas possibilidades de roteiros para que a comunidade educativa pense o seu Currículo/Projeto.

O terceiro capítulo, que se intitula A POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO ATUAL: ensinar cidadania ou educar para a cidadania?, apresenta algumas indagações da autora Angélica de Araújo Melo Maia sobre a categoria cidadania e o espaço que esta ocupa nas políticas curriculares do Brasil para o nível médio. Ao final, a autora aponta que, dentro dos contextos distintos, os sujeitos sociais, tendo vivenciado a experiência de uma educação para a cidadania, e não somente a experiência do ensino de cidadania, poderão mais facilmente adotar uma postura de defesa de direitos coletivos de caráter público e de contínua radicalização da democracia.

O quarto, de autoria de Manoel Pereira de Macedo Neto, tem como título A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: articulações dinâmicas entre o processo histórico brasileiro, o currículo e o ensino de História. Este objetiva historicizar o ensino e o currículo de História, e entendê-los na estreita articulação com as mudanças, rupturas e continuidades ocorridas ao longo da história, bem como busca estabelecer aproximações e distanciamentos em relação à História como campo do conhecimento.

O quinto capítulo, intitulado CURRÍCULO E HISTÓRIA: culturas escolares, de autoria da professora Idelsuite de Sousa Lima, é resultado de um conjunto de estudos e reflexões decorrentes de pesquisas acerca de políticas curriculares desenvolvidas em sua trajetória acadêmica, buscando captar sentidos do currículo nas interpretações históricas do universo escolar. A autora destaca aspectos da história do currículo na interconexão com as culturas escolares, dando ênfase às ações vivenciadas na instituição escolar, bem como pontuando aspectos relacionados ao cotidiano do processo de escolarização.

O sexto capítulo é de autoria de Rute Pereira Alves de Araújo e se intitula LITERATURA INFANTO-JUVENIL E CURRÍCULO: educando para a sensibilidade. A autora, nessa produção, busca apresentar algumas discussões sobre literatura infantil e currículo, percebendo, mediante a contextualização histórica de inserção da literatura infantil no mundo, o contributo dessa arte à formação do homem. Ela entende que as discussões acerca da política de currículo, que ora se travam, estão fortemente ligadas a questões de diversas ordens, dentre as quais se destacam as de origem social e econômica e as étnico-raciais e culturais, entre tantos outros dilemas que também são tratados de maneira leve e artisticamente produzida pelos textos literários infanto-juvenis.

O sétimo, de Márcia Moreira, intitulado CURRÍCULO: reflexões (auto) biográficas sobre as políticas de inclusão, em que a autora faz uso da própria história de vida, como professora em formação, para problematizar os possíveis distanciamentos, bem como, os avanços já existentes no que se refere à inserção das crianças com deficiências na escola regular.

O oitavo, de autoria de Jocileide Bidô Carvalho Leite e Valéria Matos Leitão de Medeiros, traz como título POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO PROFISSIONAL: antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido. As autoras apontam algumas reflexões em torno da temática, bem como ressaltam ponderações que foram construídas em dois momentos de pesquisa: o primeiro, que assinala considerações situacionais que envolvem os assuntos inerentes às Políticas Educacionais, à Educação, ao Ensino e ao Currículo; e o segundo, que procura dar enfoque às questões empíricas desenvolvidas ao longo da pesquisa acadêmica. Por fim, elas anunciam que os discursos antagônicos estão em circulação, ameaçando a completude de sentidos, pensando a legislação como um significante que pode ser significado de acordo com as demandas que estiverem mais articuladas.

O nono capítulo, as autoras Daiane Lins Da Silva Firino, Gabriela Maria dos Santos e Sawana Araújo Lopes trazem da discussão o processo de significação do currículo e da cultura na Proposta Curricular do Município

de João Pessoa/PB para o Ensino Fundamental, volumes I e II (1ª a 8ª série), atestando, em suas análises, que a cultura não pode deixar de ser uma relação social, tampouco o currículo. Nesse texto, o conhecimento escolar apresenta-se como um dos elementos centrais do currículo e é composto por conhecimento científico e conhecimento cultural.

O décimo capítulo, de autoria de Miriam Espíndula dos Santos, intitulado AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: trajetória da década de 1990, tem como objetivos mapear o trajeto histórico no campo das políticas de currículo no Brasil, da década de 1990, a partir dos documentos curriculares, bem como identificar as implicações, inovações, convergências, antagonismos que as políticas curriculares, através de seus documentos nacionais oficiais, disseminaram nesse percurso histórico.

O décimo primeiro, de autoria de Ana Luisa Nogueira Amorim, tem como título CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL, em que a autora analisa a produção teórica do campo da Educação Infantil e percebe que o currículo tem sido um tema ausente, ou quase proibido, sendo mais aceito no contexto da pré-escola do que nas creches. Assim, ela defende que o currículo precisa ser elaborado no âmbito de cada instituição de Educação Infantil e estar inserido no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Ressalte-se que, hoje, essas produções se constituem não apenas sonhos, mas o comprometimento de pesquisadores (as) integrantes do GEPPC torna-os a cada dia realidade, expandindo-se de forma rizomática, por diferentes espaços nacionais e internacionais, onde haja pessoas que queiram estudar, pesquisar, refletir e analisar as novas interpretações do campo do currículo.

Maria Zuleide da Costa Pereira

Ângela Cristina Alves Albino

Conversas Sobre o Currículo

Maria Zuleide da Costa Pereira

Nathália Fernandes Egito Rocha

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Diálogos sobre o currículo no Curso de Pedagogia: inquietações e reencantamento

Este texto traz algumas inquietações presentes na cotidianidade da prática pedagógica acerca do componente curricular Currículo e Trabalho Pedagógico, ministrados nos cursos de licenciaturas, sobretudo no curso de Pedagogia. O texto se desenvolve a partir de conversas entre a professora Maria Zuleide e dois bolsistas (IC PIBIC/CNPq/UFPB), Rafaela e Renato¹, sobre atividades feitas em sala de aula de turmas dos semestres de 2005.1 a 2013.1.



O diálogo inicia-se com o esclarecimento de qual é o propósito de conversar sobre Currículo. A professora explica que essas conversas nos dias atuais, não mais se direcionam a conceber um currículo estático e inflexível, vinculado apenas as questões racionalistas, mas, é uma questão recorrente

¹ Nome fictício dos bolsistas para que seja preservada suas identidades, considerando que a construção do texto parte das ideias da Professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira orientadora do IC PIBIC/CNPq/UFPB, período de 2013 a 2014.

que emerge em inúmeros debates em sala de aula no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. As conversas sempre estão se direcionando aos encontros e desencontros entre o currículo real e o currículo oficial².

Ao observar a existência desses binarismos curriculares, um dos bolsistas questiona como isso acontece no currículo e como cada um desses modelos se representa e qual a sua preocupação.

A professora responde ao questionamento dizendo que pensa em um currículo oficial e um currículo real como categorias indissociáveis. Todavia, uma maioria defende o currículo oficial como aquele instituído pelas instâncias políticas. Isto significa pensar de um lado a organização curricular das áreas de saberes, procedimentos didáticos - pedagógicos e de outro lado o currículo real que trata das questões do cotidiano da escola e da sala de aula.

A professora continua a conversa em direção às preocupações pedagógicas que são postas quando está em sala de aula e, em particular, no curso de Pedagogia. Bastante preocupada, diz estar constantemente indagando a si mesma: “Quais os melhores procedimentos didático-pedagógicos a serem utilizados para que os discentes compreendam a importância do estudo do currículo para a sua formação docente”; “O que eles (as) já sabem sobre o currículo?” “Como eles (as) desenvolvem suas práticas pedagógicas e educativas nas escolas em que atuam?” “Qual a ideia de currículo daqueles (as) que nunca entraram em uma sala de aula e que, hoje, fazem o curso de Pedagogia?”.

Rafaela ouvindo as preocupações da professora pergunta: como a docente organiza a sua prática pedagógica em sala de aula, com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão do currículo? Como resposta, a

2 Currículo Real (SILVA, 2003) corresponde ao currículo operacional (GOODLAD, 1977, *apud* SILVA, 1990). Em outras palavras, trata-se do currículo que o observador vê quando está presente na sala de aula.

Currículo Real é o currículo que se materializa dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.

Currículo Formal- (oficial) refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudos. Este é o currículo prescrito e que traz institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo vigente apresenta-se como o currículo formal, legal e enuncia o discurso da classe que está no poder, traduzido em disciplinas e programas, passado ao professor na forma de guias de ensino, programas, livros didáticos. C.F. in Zotti (2004)

professora diz ter diversificadas estratégias pedagógicas de organização do currículo, as quais utiliza de forma distinta com as turmas, após avaliar cada contexto e suas singularidades. Só depois começa a organizar as suas aulas.

Uma dessas estratégias pedagógicas utilizadas, no primeiro dia de aula dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, consiste em tomar como ponto de partida a pergunta: “Qual a compreensão do(a) aluno(a) acerca do currículo?”. Essa pergunta passa a ser o centro das discussões cotidianas das aulas durante todo o semestre.

Para relatar essas experiências a professora ressalta que o seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) decidiu publicar esta coletânea e contemplar temáticos sempre vinculados ao campo do currículo, com a finalidade de compartilhar com a comunidade docente e discente, experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e teorização acerca do campo curricular.

Essa experiência pedagógica a fez perceber que, inicialmente, os discentes, traziam uma interpretação restrita, pragmática e que produzia exclusões de dimensões amplas e significativas da compreensão do currículo no presente.

Para saber se houve ou não amplitude da compreensão do currículo, ao final do semestre, a professora relata que faz a mesma indagação posta no início do semestre: Qual a sua compreensão de currículo? A partir desta, ela, , percebeu que alunos e alunas apresentavam visões cada vez mais diversificadas. Os discentes passaram a compor (re)interpretações que assumiam sintonia com o novo tempo.

Neste dialogo, publicizado nesta coletânea, a professora, Rafaela e Renato acreditam que o relato dessa experiência pedagógica é de fundamental importância para os discentes que cursam o componente curricular Currículo e Trabalho Pedagógico, por oferecer, ao longo do semestre, oportunidades de reflexões acerca das dificuldades vivenciadas no desenvolvimento desse componente e, ainda ultrapassar interpretações que se restringem, apenas, as perspectivas curriculares racionalistas que predominaram na escola tradicional.

Esse relato também pode trazer contribuições positivas para mudança de atitude epistemológica de educadores e educadoras que vivenciam o fazer curricular no espaço da escola e em outros espaços não formais³ da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Renato e Rafaela parecem bastante atentos as conversas e, afirmam que, não têm dúvidas que esse texto vai contribuir para a ampliação e compreensão de novas interpretações acerca do entendimento sobre currículo.

Ainda, um pouco inquietos e curiosos sobre a temática em pauta, os bolsistas perguntam a professora: Como as compreensões acerca do currículo dos discentes feitas tanto no primeiro dia de aula como no final do semestre, durante o desenvolvimento do componente curricular, Currículo e Trabalho Pedagógico⁴, foram reconstruídas pelos discentes? Vamos falar sobre elas professora?

A professora relata que as primeiras conversas, no início do semestre, foram centradas em diversas indagações, entre as quais cita: “Qual a opção de cada aluno e aluna quando prestou vestibular na UFPB para os cursos licenciaturas (Pedagogia, Física, Química, Biologia, Psicologia, Matemática, Letras etc.)?”. “O que eles e elas já sabiam sobre currículo escolar?”; “Como os alunos e alunas que trabalham em outros espaços (comércio, indústria, setor de serviços), que, hoje, cursam Pedagogia e/ou outras licenciaturas compreendem o currículo?”; “Quais as melhores estratégias pedagógicas para trabalhar com os (as) alunos (as) para que eles (as) compreendam a importância do estudo do currículo para a sua (in) formação docente?”; “Como eles (as) que já atuavam no magistério da educação básica (educação infantil e no ensino fundamental) desenvolvem suas práticas pedagógicas e educativas nas escolas e/ou em outros espaços?”.

3 Segundo a LDB no que se refere a espaços educacionais o seu art. 1, diz que: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

4 Denominação assumida após a aprovação pela Resolução N° 64 de 2006 do novo Projeto político Pedagógico para o Curso de Pedagogia, uma vez que até o ano de 2007 a disciplina era denominada ainda Currículos e Programas. Esta nomenclatura já trazia o ranço de todo um modelo racionalista de pensar o currículo fruto do período da ditadura militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1989.

Diante de tantas indagações, e observando de forma bastante atenta, Rafaela pergunta: “Professora, como tantas indagações podem colaborar com a compreensão sobre currículo? Observo que algumas perguntas buscam entender, inclusive, o porque da opção do aluno por esse ou aquele curso. Como essas perguntas podem ajudar na compreensão do currículo pelos discentes das turmas?”.

A professora, então, responde: “Rafaela e Renato, penso que as múltiplas indagações nos permitem ter maiores opções de respostas e, a partir delas, motivos mais pluralizados dessas escolhas, considerando que sua opção pelo curso favorece a compreensão acerca do currículo, pois, a aceitação do curso é, a priori, um momento pedagógico de escolha profissional para alunos e alunas.

“Por que a senhora diz isso, professora?”. “Porque cada turma tem uma singularidade que, em muitos momentos, instiga, anima e encanta. Em outros, desencanta e desestimula, por diferentes motivos, entre eles, o fato de estar ali a contragosto”.

Renato pede que a professora exemplifique essas situações de encanto e insatisfação. A professora responde que, talvez, o exemplo mais comum que demonstre desencantamento seja quando alunos e alunas afirmam que o curso não era a opção desejada, ou a opção que pretendiam não foi alcançada; e que pretendem, em uma próxima oportunidade, fazer a reopção de curso. Alguns alunos não imaginavam como era o perfil do Pedagogo e, só depois do ingresso no curso, tomaram conhecimento e aprenderam a gostar do curso. Por isso, pretendem terminá-lo.

Os relatos escritos e as escutas pedagógicas feitas no primeiro dia de aula permitiram à professora perceber que alunos e alunas que se inseriram nos cursos das licenciaturas, no citado período, pareciam não dar importância ao rol das disciplinas pedagógicas. Como essa questão não se constituiu foco desse relato, foi feito um recorte temático, a fim de se restringir ao componente Currículo e Trabalho Pedagógico.

A docente explicita que, após os relatos escritos, ela coletou depoimentos orais individuais de alunos e alunas que expressavam uma certa resis-

tência às disciplinas pedagógicas e as viam, apenas, como componentes complementares para a integralização da matriz teórica dos cursos de licenciaturas, exceto o de Curso de Pedagogia. Ressalte-se que esses alunos e alunas, ao se inserirem em uma licenciatura, esqueceram que seu principal objetivo é “preparação para o exercício da docência”.

Após a colocação dos exemplos da professora, os bolsistas observaram que as conversas postas evidenciavam grandes e novos desafios a serem enfrentados pelos professores (as) e alunos (as), a saber:

- conhecer um pouco a comunidade acadêmica formada por pedagogos e demais profissionais em educação que querem atuar na docência;
- despertar o gosto pelo curso de licenciatura (Pedagogia);
- assumir compromisso com o curso que estão fazendo;
- despertar prazer para aprofundar leituras a partir das referências bibliográficas selecionadas pelos professores e professoras que norteiam os diversos cursos aqui citados, em especial, o curso de Pedagogia.

Nos planos de curso do componente curricular, a partir dos relatos escritos e das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula e analisadas a luz de referenciais do campo do currículo, foi possível fazer reflexões que levaram a perceber que o componente Currículo e Trabalho Pedagógico, desenvolvido nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, tem um papel importante a realizar junto a esses cursos, ou seja, ir além da interpretação do currículo como uma prescrição, uma determinação oficial.

“Como assim?” Perguntam Rafaela e Renato.



Conversa vai... conversa vem...: qual a sua compreensão de currículo?

Ao o iniciar o semestre no curso de Pedagogia⁵, a professora Zuleide coletou dados através de relatos orais e escritos. Na sequência, desenvolveu uma série de leituras de textos sobre o campo em estudo, para que cada vez mais a compreensão de currículo se tornasse mais evidente.

Durante a conversa, um dos bolsistas indaga a professora sobre o porquê de registrar essas compreensões e/ou interpretações. Conversa vai... Conversa vem, e a professora responde que foi o fato de sempre ouvir, inicialmente, de alunos e alunas que compreendiam o currículo de forma prescrita, incerta e um tanto nebulosa, que percebeu que, para muitos, a compreensão de currículo se restringia, apenas, a métodos, técnicas e conteúdos de ensino.

Dando continuidade a conversa a professora diz que isso significa que a compreensão de currículo, da maioria das alunas e alunos estava vinculada

5 Refere-se às turmas do semestre de 2005.1 a 2013.1, sem identificar o turno nem curso, para que as identidades dos sujeitos sejam resguardadas.

a um documento formal que a escola elabora para justificar perante as instâncias oficiais de avaliação de Estado e de Governo que estão cumprindo as exigências da legislação educacional, no que tange aos conteúdos programáticos selecionados para os diferentes níveis e séries.

Para tornar visível a compreensão de alunos (as) das turmas onde atuou, a professora, afirma que decidiu socializar alguns relatos das turmas em que ministrou a disciplina de Currículo e Trabalho Pedagógico entre os semestres letivos de 2005.1 a 2013.1, com autorização dos discentes da turma. A partir da indagação: como você Compreende o currículo? Muitos discentes afirmaram:



“Está relacionado a métodos,técnicas de ensinar e aprender, conteúdos programáticos selecionados, elenco de disciplinas que a escola aplica no seu dia a dia; etc.”

“É um documento onde consta todo histórico de uma pessoa; Documento que organiza a seleção de conhecimentos a serem transmitidos na escola, normalmente é organizado pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional”;

“Uma seleção de conhecimento ideologicamente construído. O currículo é claro não possui uma neutralidade, ele sempre foi historicamente um formador de identidades, na medida em que é um poderoso instrumento de transmissão ideológica”.

Em outra intervenção X falou “que entendia que currículo educacional eram os passos a serem seguidos para se alcançar os objetivos dos conteúdos programáticos”.

A professora continua a conversa e revela como a outra dupla relatou sua compreensão.

Nas conversas de J e N. J tinha ideia de que currículo estava vinculado a conteúdo, a programação das disciplinas que serão trabalhadas em sala de aula. N acha que currículo se tratava de uma elaboração de conteúdos e de metodologia.

Posteriormente, vimos que os demais diálogos traziam outras visões sobre o currículo. Todavia, nada que nos impossibilite a compreensão do currículo, também, como um documento que trata da seleção de conhecimentos e que são organizados pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional e a serem transmitidos pela escola.

Nesse sentido, as leituras e o amadurecimento acadêmico provocarão, sem dúvida, interpretações outras que poderão ampliar essas interpretações meramente técnicas e que, gradativamente, essas questões serão inseridas no cotidiano da escola e da sala de aula.

Os bolsistas refletem com a professora acerca da predominância de uma concepção pragmática na maioria dos relatos dos alunos(as).



A professora ao analisar o por quê destas compreensões grifa que alguns desses relatos tem implicações com o fazer curricular que ocorreu e/ou ocorre no processo de formação acadêmica vinculado a um tempo e a um lugar.

Neste sentido as leituras e o amadurecimento acadêmico provocará sem dúvida interpretações outras que poderão ampliar essas interpretações meramente técnicas e, gradativamente, ir inserindo questões no cotidiano da escola e da sala de aula.

Estas novas interpretações e entendimentos trarão outras inquietações e que se constituirão novas indagações: O que fazer no âmbito dos Cursos Superiores de formação para a docência para que essa visão redutora, predominantemente técnica de currículo seja ampliada, na maioria das vozes? Como as políticas curriculares oficiais atuais estão sendo analisadas e interpretadas ao longo da nossa história? Por que será que o currículo tecnicista é ainda muito vivo para os (as) educadores (as)? O que de fato mudou nas orientações das políticas curriculares por parte das instâncias oficiais, que não estão instigando novas formas de pensar e fazer o currículo, para além da racionalidade técnica? Qual o espaço que vem sendo dado à escola para que ela construa seu currículo de acordo com as singularidades da escola e as suas peculiaridades regionais? Como a LDB Nº 9394/96 e as DCNs tratam esta questão?

A contextualização histórica do currículo traz certo ar de descoberta por parte de alguns alunos/as que, lentamente, vão explicitando outras visões curriculares. Após as leituras e as atividades em sala de aula alguns alunos (as) já começaram a entender que a resignificação do currículo transcende as questões meramente técnicas diz a professora.

Dando novo tom às conversas com Rafaela e Renato, a professora vai relatando os avanços teóricos dos discentes, explicitando que os diálogos tecidos por eles acerca da compreensão de currículo, no final do semestre, já começam a apresentar resignificações, a exemplo de:

“Currículo é uma visão de mundo que o indivíduo vivencia no cotidiano e é um controle em busca de objetivos metodológicos”.

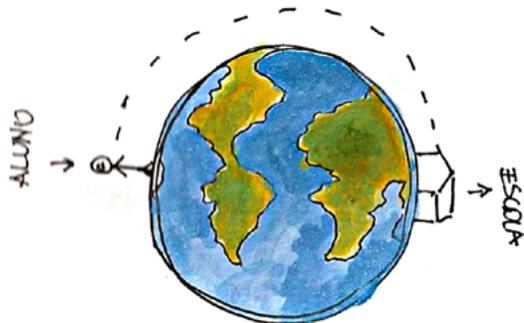
As teorias do currículo se distinguem a partir dos seus contextos históricos. No entanto, a professora afirma que percebeu que, a maioria dos diálogos das alunas e dos alunos, a visão racionalista de currículo era predominante, com ênfase no controle e em um modelo organizacional de disciplinas que deve ser seguido.

Os diálogos que apontavam para uma nova (re) significação do currículo estavam começando a ser construído. No entanto, mesmo aparecendo de forma muito tímida, podem ser vistos como possibilidades de ir além dos modelos prescritivos de currículo. Vejamos alguns relatos escritos:



“Currículo é uma forma de controlar o conteúdo que está sendo dado e/ou transmitido, acompanhar o processo pedagógico, no sentido de avaliar se os objetivos determinados pelo currículo estão sendo ou não alcançados. Mas. Isso não é tudo, percebo que os conteúdos transmitidos, nas escolas, desprezam a experiência vivida pelos alunos”.

Continuando com sua explicação, a professora faz as suas observações: “No diálogo acima, destacamos que os currículos, na verdade, estão contextualizados nas experiências de vida que o aluno real traz para o interior da escola. Posso dizer que essas experiências de vida não são pontuadas como deveriam. Todavia, enfatizo que essa preocupação já existe por um número significativo de educadores (as). Eles (as) que já percebem a indis-



sociabilidade das experiências de vida dos (as) alunos (as) e das experiências pedagógicas desenvolvidas na escola, ao evidenciarem que os conflitos e as tensões oriundas da concretização do currículo faz parte do cotidiano da escola atual”.

Estes inúmeros conflitos e tensões são gerados pela representação que os docentes fazem na busca de uma escola ideal para um aluno ideal tônica dos discursos pedagógicos presentes há muito tempo na cena escolar.

São poucos os que não percebem que a escola ideal e o aluno ideal são construções discursivas pedagógicas inalcançáveis que provocam e continuam provocando, cotidianamente, exclusões sob inúmeras formas (evasão e repetência, por exemplo) na escola. Entre elas, o insucesso dos (as) alunos (as) na escola noturna, relata a professora.

Diante dessa afirmação, Renato, o aluno bolsista, pergunta: Professora por que isso acontece? Ao que a professora responde:



- Talvez, porque os alunos reais que frequentam a escola no-

turna, não se identificam com os discursos pedagógicos utópicos da escola oficial.

“Esses alunos colocam a escola sob suspeita e vão desconfiando que estão trilhando caminhos impróprios, porque a maioria buscam qualificação e não formação. Penso que qualificação sem formação e vice-versa inexistente. Quando se quer pensar na melhoria da qualidade de vida (aquisição de competências, habilidades, mudanças de atitudes, ascensão e mobilidade social)”, diz a professora.

“Muitos estudos e pesquisas⁶ ainda tentam descobrir as verdadeiras causas destas exclusões. Embora, inúmeras teorias já venham, há muito tempo, alertando para a necessidade de se estabelecer políticas públicas educacionais que atendam as necessidades de alunos e alunas reais urge colocar em prática uma pedagogia radical”⁷.

Rafaela e Renato perguntam:
Professora, o que isso quer dizer?

A professora responde ser a assunção de uma postura comprometida com a (trans) formação da escola. Isto é, tentar construir estratégias pedagógicas que tenham por objetivo despertar a vontade de aprender e a necessidade de romper as bar-



- 6 1. CEMESPP - Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP;
2. Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Exclusão Social, Universidade Estadual do Ceará - UECE;
3. Grupo de Pesquisa Exclusão Social, Saúde e Cidadania, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN;
4. Grupo de Pesquisa sobre Inclusão, Exclusão e Diversidade, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
- 7 Essa concepção de Pedagogia Radical parte da compreensão de Henry Giroux que, em seus estudos sobre as questões da Pedagogia, da Educação e do Currículo Escolar, fala da necessidade de se adotar uma pedagogia Radical. Segundo Silva (1999), Giroux utiliza estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, compreendendo o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. De fato, suas análises se ocupam mais com aspectos culturais do que propriamente educacionais. Ultimamente, Giroux incorporou contribuições do pós-modernismo do pós-estruturalismo às suas teorizações.

reiras entre conhecimento científico e as experiências de vida, com a finalidade de melhorar a qualidade do currículo da vida, ou seja, dar aos alunos e alunas oportunidades de qualificar-se profissionalmente e, conseqüentemente, melhorar sua qualidade de vida em suas múltiplas dimensões.

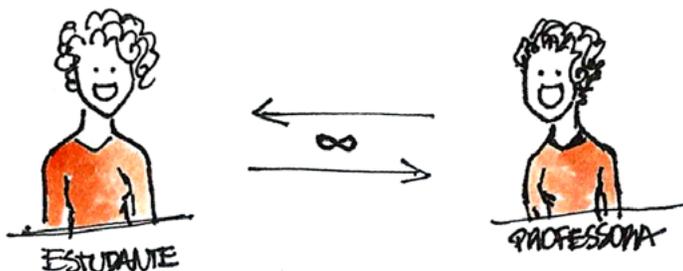
A professora, ainda diz que esses objetivos são importantes e merecem dos profissionais de educação que atuam na escola uma atenção especial. Não só pelo acelerado processo de mutações que as sociedades contemporâneas estão vivendo, mas também, pelo descompasso da escola pública com as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

As estratégias de aprendizagens, para a maioria dos alunos e alunas das escolas públicas ainda são enfadonhas, desinteressantes e desvinculadas da sua realidade e das suas necessidades de vida.

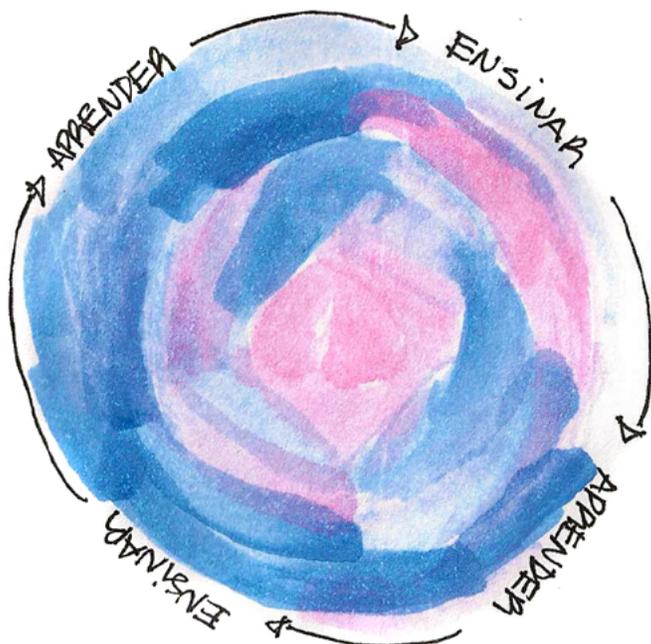
O que fazer frente a essa dificuldade e compreender essas necessidades? Indagam Rafaela e Renato.

A professora afirma não ter respostas prontas, mas pensa que refletir sobre como as questões curriculares são debatidas e concretizadas no espaço da escola possam ser um bom caminho, considerando que a escola pública, sempre foi um espaço institucional de grande importância e significado, para a maioria da população excluída da divisão dos bens de consumo das sociedades capitalistas atuais.

A escola tem desafios a enfrentar. Mas, também tem um corpo de arautos que podem ajudar a reinventá-la. Esses desafios apontam, inicialmente, para o resgate da cidadania. Talvez, a escola deva valorizar a vida em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, social, biológica, cultural, etc.) complementa a professora.



“Mas como isso poderia ser feito?”, pergunta Renato. A professora afirma que observa que existem muitos discursos que tentam apontar caminhos para a resolução do problema, mas pergunta qual deles se pode considerar coerente, o que ela mesma responde:



A escola tem que levar a sério seu processo de ensinar – aprender- ensinar , assim como coloca Maria Tereza Esteban, no seu livro: Currículo, Escola e Avaliação⁸, ao unir as palavras *ensinaraprender*, ela prioriza o respeito à vida, ou seja, o corpo e toda a sua extensão (cognição/emoções).

Perceber essa unicidade tem levado alguns profissionais que atuam na escola a buscar incessantemente uma proposta curricular que defenda a vida em suas dimensões (afetiva, cognitiva, biológica, psicológica, estética, corporal, cultural, histórica). Dessa forma, o que se tem buscado é a con-

8 ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

cretização de um currículo que seja a expressão da vida⁹, um currículo em sintonia com os diferentes contextos, necessidades desses alunos e alunas.

Isto significa pensar um currículo que comece a pensar na vida do aluno e da aluna com mais respeito, afetividade e responsabilidade social, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos, ou seja, de um lado o senso comum e de outro o status científico.

Só para lembrar: o conhecimento científico há muito tempo tem a vantagem de ser o conhecimento validado pela escola, essa é uma questão que não dá para negar. Sendo assim, a escola tem um papel relevante nesse processo de mudança.

Sobre esse aspecto, Rafaela e Renato perguntam: “Qual é esse papel?”. “Utilizando procedimentos que facilitem a articulação de conhecimentos (científicos e de senso comum), ou seja, com o comprometimento de tomar o contexto do aluno (de onde ele vem?) como ponto de partida”, responde a professora que, com o intuito de estimular reflexões, também pergunta.

Como essas questões estão sendo debatidas nos Cursos de Formação de professores (as) nas Universidades e demais escolas públicas que tem a formação da docência como objetivo? Qual o significado da vida para cada homem e para cada mulher que participa do processo de construção do conhecimento nestes espaços de cognitividade? Pergunta a professora, com o intuito de estimular reflexões.

Essas questões colocam – nos diante de inúmeros desafios e nos torna, muitas vezes, céticos quanto ao papel da escola e dos currículos escolares que elas desenvolvem. Nós professores e professoras, em sua maioria, não queremos ser movidos, apenas, por sonhos e por promessas. Queremos, sem dúvida nenhuma, tornar sonhos em possibilidades. Talvez, seja essa crença que nos fortalece na busca de uma educação mais condizente com a vida de nossos alunos e alunas.

9 No Livro Currículo e Autopoiése PEREIRA (2010) afirma que compreender a ideia de currículo como expressão da vida é admitir que na teoria autopoiética definida por Maturama e Varela (2001, p. 14) os seres vivos são autônomos, “autoreprodutores - capazes de produzir seus componentes ao interagir com o meio, ou seja, vivem no conhecimento e conhecem no viver”.

Essas conversas sobre a compreensão do currículo e todas as reflexões tecidas junto com os bolsistas de iniciação científica, trouxeram novas possibilidades de desenvolvermos no presente, um currículo, que seja expressão da vida, isto é, que desenvolva nos alunos e alunas as múltiplas dimensões de vida, considerando a realidade e seu entorno.

Mesmo sabendo que conversas sobre o currículo não se constituem um tema de fácil compreensão diante das novas interpretações que povoam esse campo complexo de conhecimento e, ao mesmo tempo instigante, procuramos, neste texto, relatar diálogos constantes e vigorosos ocorridos no espaço da disciplina Currículo e Trabalho Pedagógico e nos grupos de pesquisa sobre o currículo, a exemplo do GEPPC, que tem como finalidade propiciar aos(as) alunos (as) dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas oportunidades de compreenderem o papel, o significado e as raízes históricas do currículo, para que no exercício de sua prática pedagógica, possam ampliar cada vez mais os discursos sobre o campo do currículo para além de um documento formal a ser cumprido.

Isso quer dizer compreendê-lo como conjunto de vivências e saberes pedagógicos que são construídos e reconstruídos pelos sujeitos da escola e de outros espaços sociais na sua cotidianidade. Enfim, compreender que essas vivências e saberes pedagógicos são momentos vivos e relevantes para a constituição do seu processo de (in)formação que, intencionalmente ou não, redesenham uma nova morfogênese curricular no cenário atual.

Referências

ANTUNES, João Lobo. **Globalização e Educação**. In PACHECO, Jose Augusto ET al. *Globalização e (Des)Igualdades: Desafios Contemporâneos*. Ed. Porto. 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. Disponível em: [http <www.lite.fae.unicamp.br/cursos/ep445/g4u4.htm>](http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/ep445/g4u4.htm), acessado em: 12 de abril de 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino**. Cadernos de Pesquisa v. 42 n.147 p.716- 737 set./dez.2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Cultura Brasília, 2007, 44 p.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 85-90.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e autopoíese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 57p.

_____. **Projeto Político Pedagógico: debate emergente na escola atual**. UFPB Universitária. Ano: 2004. P. 02-35.

ZOTTI, Solange aparecida. **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: DOS Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Projeto Político-Pedagógico: História, Princípios e Fazeres

*Ângela Cristina Alves Albino
Samara Wanderley Xavier Barbosa*

Panorama histórico

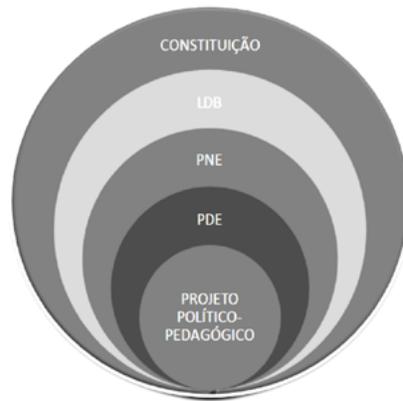
No Brasil, a disseminação da ideia de pensar o currículo por meio de um projeto é sobretudo tema da década de 80, contexto demarcado por importantes mudanças no mundo, iniciadas nos países industrializados. A partir desses acontecimentos, aponta-se para a necessidade da reestruturação econômica, política, social e cultural. Assim, o Brasil começa a repensar seu modelo educacional e econômico e algumas contradições vão surgir sobre o que as organizações e os movimentos por educação democrática pretendem em termos de reformulação social.

Na década de 80, em termos de contexto global, face ao modelo crítico reprodutivista dos anos 70, ficava latente a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas que se articulassem com os interesses dos desfavorecidos diante do contexto de exclusão dos sujeitos da educação escolarizada. Dessa maneira, no Brasil, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.37) apontam que 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do I grau e 30% das crianças estavam fora da escola. Os dados indicavam, ainda, que 8 milhões de crianças no I grau tinham mais de 14 anos, e 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. As autoras lembram, ainda, que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza.

O Brasil, na década de 80, ainda era colocado como uma nação agrícola exportadora, apesar de o processo de industrialização ter se iniciado na década de 1930. A crise instalada, frente ao desequilíbrio financeiro advinda dos governos militares, exigia uma reestruturação.

Ainda na década de 80, as discussões acerca do Projeto Político-pedagógico (PPP) eram uma realidade entre alguns grupos de educadores no Brasil, mas foi na década de 90 que estas, realmente, ganharam força quando tomadas também pelo discurso oficial. Precisamente em 1993 houve a apresentação do Plano Decenal de Educação (PDE), plano do governo federal, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Esse Plano propunha metas a serem alcançadas até 2003, em especial, uma que remetia à construção do PPP por cada estabelecimento de ensino.

A Constituição de 1988 demarca, na história da educação brasileira, o início de um processo de discussões sobre a gestão democrática nas escolas. Em seu capítulo dedicado à educação, no artigo 206, incisos III e VI, estabelece-se como um dos princípios orientadores a gestão democrática dos sistemas de ensino público, a igualdade de condições de acesso à



escola e a garantia de padrão de qualidade. Por sua vez, esse discurso, posto na referida lei, instituiu às escolas mudanças nas formas de gerir os processos e as tomadas de decisões.

Na década de 90, surge a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), sob direção do MEC. Nesse contexto, os dirigentes municipais foram favoráveis à descentralização do ensino de primeiro grau, o que mostra um processo propício da autonomia dos municípios no que diz respeito à educação. Tal evento representou um momento importante no processo de construção das políticas públicas que legitimaram a elaboração do Projeto Político-pedagógico das escolas, por meio da LDB nº 9.394/96. Na redação da lei fica clara a necessidade de o Estado delegar aos estados e municípios a construção de seus Projetos Político-pedagógicos, evidenciados na LDB 9394/96.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o discurso da gestão democrática da escola é regulamentado, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico, para a participação dos educadores e para a integração entre escola e comunidade. A regulamentação da gestão democrática das escolas públicas, instituída pela LDB, demarca uma periodização em relação aos Projetos Político-pedagógicos. “Por sua vez, legitimada na base de imperativos de modernização e de reforma educativa, a lei pode comprometer a ação política e pedagógica inerente a ambos” (DE ROSSI, 2006, p.13).

Assim o Projeto Político-pedagógico, recebe destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, quando aponta para a incumbência das escolas e dos professores na efetivação da construção dos PPP, atribuindo-lhe importância legal, além daquela de natureza técnico-educacional.

A partir de então, houve a emersão fervorosa da discussão sobre a elaboração dos Projetos Político-pedagógicos nas escolas públicas. Na referida lei, o PPP é citado como “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico da escola”, nos artigos 12, 13 e 14, como se pode ver a seguir:

“Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I) elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I) participar da elaboração da proposta pedagógica;

II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Artigo 14 -Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Destarte, a regulação educacional prevê a elaboração do Projeto Político-pedagógico pelas escolas. A LDB (9394/96), em seu artigo 12, inciso I, institui que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, assim como os professores devem “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art.13 inciso I). Do ponto de vista legal, fica explícita a norma relativa à intencionalidade educativa da escola, formalizada em torno do seu projeto, mas do ponto de vista prático isso se torna questionável. O discurso acadêmico, por sua vez, enfatiza a importância da elaboração do Projeto Político-pedagógico.

Observa-se, no entanto, nas abordagens desenvolvidas, posições diferenciadas. Enquanto as discussões acadêmicas concebiam o Projeto Político-pedagógico, a partir de uma concepção crítica de educação, orientada por uma perspectiva contra- hegemônica, a regulação oficial parecia centrar-se no neotecnicismo, orientado para a recomposição hegemônica dos segmentos dominantes.

A legislação aprovada propôs profundas mudanças na educação brasileira, através dos diversos artigos nos quais os discursos enunciavam a democratização e a autonomia da escola, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares. Esses discursos atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão da escola, “a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino” (FONSECA 2003, p. 306).

Paralelo ao discurso da democratização emergia o discurso da descentralização dos recursos, os quais reforçavam o discurso da autonomia da escola enunciado na LDB 9.394/96, no Art. 15, que define que “os sistemas

de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Essas propostas de descentralização e autonomia da escola foram postas em ação a partir da década de 1990, por meio de políticas públicas que se efetivaram através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF) e de iniciativas de acordos entre o Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro, entre os quais incluem-se os programas Pró-Qualidade e FUNDESCOLA. Deste último origina-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que visa “à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apoia na racionalização e na eficiência administrativa” (FONSECA 2003, p. 306).

Segundo os estudos de Fonseca (2003), a concepção de gestão disseminada pelo FUNDESCOLA contrapõe-se à proposta de Projeto Político-pedagógico, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe a este, instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE, que tem como pressupostos a visão sistêmica, segundo a qual os objetivos são orientados racionalmente para resultados ou produtos.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído quando da promulgação da LDB (9394/96) no seu artigo 87, período conhecido como a década da Educação, iniciada um ano após a publicação da referida lei, cujo parágrafo § 1º explicita que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”

O PNE (2001) passou por um longo processo de discussão até a sua formulação e, depois, para sua sanção. Nesse processo, que se iniciou em 1997, dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: “o de nº

4.155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outro, que encaminhava a proposta do II Coned, o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal” (PNE, 2001). Após três anos de intenso debate e tramitação no Congresso Nacional, um novo plano substitutivo foi apresentado, pelo então relator o Deputado Nelson Marchezan. Após revisões e novas emendas, este foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Essa foi uma lei originada da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O governo Fernando Henrique Cardoso, apesar da determinação constitucional e da LDB, não demonstrava nenhum interesse na formulação e aprovação do PNE, mas, ao se aproximar a sanção do plano elaborado com a participação da sociedade, esse governo desengaveta o seu plano e encaminha à Câmara, “onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE e ROMANO 2006).

Diante de tantas contradições entre as propostas do governo e a proposta do PNE pela sociedade, compreende-se que havia na verdade duas propostas de PNE, dois projetos conflitantes de política educacional para o país. Um projeto democrático, que expressava o desejo da sociedade, e um segundo projeto do governo, que expressava a ideologia política do capital internacional.

Ressalta-se que, dentre as duas perspectivas acima, é a concepção expressa no discurso enunciado no Projeto de lei nº 4.155/98 que assegura a autonomia das escolas, considerando a participação da comunidade e a gestão democrática. É um discurso que representa os princípios de um Projeto Político-pedagógico e que se contrapõe ao discurso hegemônico.

Todo esse arcabouço oficial que rege a educação brasileira (Constituição, LDB, PNE) é resultado de conquistas da sociedade civil organizada. São documentos referência para elaboração dos Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação. Nessa perspectiva, os discursos sobre o PPP, a gestão democrática e a autonomia se inserem nos diversos docu-

mentos das escolas (PPP, Regimento escolar) e decretos das Secretarias de Educação.

Por fim, ressalta-se a importância de se considerar, na construção do PPP as influências dos dispositivos legais, uma vez que o PPP, como espaço discursivo, está permeado de crenças ideológicas, que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p.117). Por sua vez, é importante destacar os avanços na legislação brasileira, o que se constitui em mudanças nas organizações da gestão da escola.

Alguns princípios norteadores

A gestão democrática do ensino público, instituída a partir da Constituição Federal de 1988 e, em 1996, pela LDB nº 9.394, introduz um novo tipo de organização da gestão escolar, calcada nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo esse campo. O reconhecimento da função política da educação frente aos rumos da sociedade, na luta pela democratização do país, retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pelo viés de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior. Segundo Cunha:

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento. Tem, isto sim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, bem como métodos e materiais discutidos amplamente com a sociedade, de modo que os interesses da maioria, em termos pedagógicos, sejam efetivamente respeitados. O ensino democrá-

tico é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (1987, p.6, citado por DRABACH, 2009, p.274-275).

A escola democrática, participativa, nesse sentido, tem na autonomia um dos mais importantes princípios. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa sem imposições externas” (VEIGA, 2006, p.19). Essa autonomia não pode ser confundida com o discurso do neoliberalismo, que prega o individualismo disfarçado de autonomia, sugerindo como ideia de democracia a liberdade de iniciativa dos indivíduos. Por outro lado, na perspectiva de uma gestão democrática, a definição de autonomia deve estar fundamentada nos princípios da escola cidadã, de acordo com o que afirma Padilha:

A autonomia pressupõe, pois, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala dos professores, na escola e fora dela. A educação enquanto processo de conscientização (desalienação) tem tudo a ver com a própria autonomia e, como esta, se fundamenta no pluralismo político pedagógico, garante a mudança possível no próprio sistema educacional e nos próprios elementos que o integram (2007, p. 65-66).

Nesse modelo de gestão, é imprescindível o trabalho em equipe, uma equipe que tenha, primeiro, a consciência do seu papel nas decisões coletivas e do que foi decidido coletivamente; segundo, a equipe precisa dispor de um PPP; terceiro, para que o trabalho em equipe funcione, os membros dessa equipe que compreende a escola devem desenvolver algumas competências, como: capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de

trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis (LIBANELO, 2004, p. 103).

O Projeto Político-pedagógico da escola é uma reflexão de seu cotidiano, o que pressupõe continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (VEIGA, 2006, p. 13). Villas Boas (1998) reforça essa ideia, caracterizando o Projeto Político-pedagógico como um “eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar as práticas educativas”. O esquema abaixo dá uma noção articulatória do processo de compreensão e construção do PPP.



Figura 1- O Processo de construção e avaliação do PPP

Fonte:Veiga 2011

Se Veiga (2006, p.11) entende o Projeto Político-pedagógico como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, para Araújo (2003, p.73), isso quer dizer que “os projetos pedagógicos configuraram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa”. Pereira (2004,

p.21) corrobora com essas ideias dizendo que na organização da escola, a autonomia e a gestão democrática são princípios norteadores, e assumi-los como ponto de partida possibilitará uma maior articulação das dimensões filosófica, pedagógica, financeira e jurídica da escola.

Essa discussão sobre a gestão democrática da escola, uma das necessidades para a construção do Projeto Político-pedagógico, implica em refletir sobre as políticas educacionais, dessa forma, a gestão democrática da educação e, portanto, da escola “requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional e uma gestão diferente da que hoje é vivenciada” (BORDIGNON & GRACINDO, 2004, p. 148).

Nesse processo de mudanças na organização da gestão da escola, o PPP constitui-se em um fazer coletivo, permanentemente em processo, em mudança contínua. Esse processo fundamenta-se e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e de sociedade, e a escolas precisam ter cuidado com a visão distorcida da realidade, de uma forma ideologizada. Assim, as escolas devem ter clareza sobre: Qual a ideia de sociedade na qual está fundamentada? Qual a ideia de escola cidadã? Essa escola está fundamentada na gestão democrática, cujos fundamentos são autonomia, participação e emancipação?

Nessa perspectiva de uma gestão democrática, o poder é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente, “pois a gestão democrática é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados” (BORDIGNON & GRACINDO, 2004, p. 148).

Em consonância com o princípio da democracia e da autonomia, segundo Veiga (1995), o projeto político pedagógico compreendido como a organização do trabalho da escola democrática, pública e gratuita está fundamentado nos seguintes princípios: Igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; e valorização do magistério (**Figura 2**).



Figura 2: Princípios norteadores do Projeto político-pedagógico

A figura acima representa a organização do Projeto Político-pedagógico e por conseguinte, da escola, de forma integrada, contrapondo-se à fragmentação do trabalho pedagógico e à centralização do poder. Segundo Veiga (1995), a tomada de consciência desses princípios não pode ter sentido espontaneísta, visto que no interior da escola a dominação efetiva-se por meio de relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras.

Algumas dificuldades no processo

O processo de construção de um Projeto Político-pedagógico não é fácil e nem simples, mas é possível. A maior dificuldade que se coloca nesse processo é a falta de experiência democrática, bem apontada já por Paulo Freire, Florestan Fernandes e outros grandes nomes da antropologia filosófica da educação brasileira. A Educação que é ainda, ditatorial, impregnada de resquícios jesuíticos e militares, o que torna educadores e educandos, “sujeitos em espera”, que estão sempre esperando que alguém decida sobre o que devem ou não fazer em seu cotidiano escolar. Que assumem, muitas

vezes, um papel muito passivo e, de certa forma, cômodo, de aguardar decisões sobre os problemas que têm assolado a escola. Grande parte desses problemas são de ordem mais ampla, macroestrutural e requerem uma nova forma de gestar os meios de produção e organização da sociedade. Mas é preciso que se situem como profissionais nesse embate por uma escola mais democrática, mais profissional, do ponto de vista da docência, e menos segregadora.

Diante da inexperiência democrática, assume-se um currículo que nem sempre representa as necessidades “reais” dos alunos, da comunidade, da profissionalidade docente. O Projeto Político-pedagógico é uma estratégia de produção curricular que traz essa possibilidade de construção coletiva e democrática para a escola.

A forma de pensar o projeto curricular da escola, na perspectiva de um PPP, está ancorada na ideia frei-

reana de liberdade como capacidade criadora que enxerga, ainda, posições de “desenraizamento” e destemporalização” no momento que é próprio e que pertence a profissão docente: ler a escola, ler seus alunos, fazer escolhas, decidir e avaliar coletivamente seu trabalho. Freire (1992, p.50) insiste no entendimento de “integração” como supremacia ontológica do homem, pois “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.



Síntese do processo de construção do PPP- O Marco referencial compreende a visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos; O Diagnóstico corresponde ao levantamento das dificuldades ou de dados da realidade e o ponto em que se quer chegar (comparação entre o real e o ideal); A programação representa as ações traçadas pela instituição para alcançar o objetivo almejado; A avaliação constitui-se da análise de todo o processo, com vistas a reestruturação do projeto.

O currículo pensado e decidido apenas pelo outro, remete a uma descrição de Freire (1992, p. 50) de acomodação, “na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Assim, para Freire, “o homem integrado é o homem sujeito”, o que pode servir de reflexão no contexto de produção do currículo ao questionar: até que ponto temos sido sujeitos no momento de decisão curricular? Como me configuro nesse processo no sentido de acomodação ou integração?

No momento em que alguns discursos docentes revelam que o projeto curricular é feito por outro, não se verifica apenas um processo de assujeitamento profissional, mas em alguns momentos uma forma de adaptação como Freire (1992, p.50) nomeou de “débil ação defensiva”, que consiste na percepção equivocada de incapacidade de alteração da realidade e, conseqüentemente, em uma ação processual de alteração de si para adaptar-se. A falta de um “ânimo revolucionário” e consciência de sujeito cultural, colabora com a incapacidade de decidir.

A atividade de pensar a produção curricular a partir da ação docente não é tão simples. Os processos simbólicos, culturais que constroem e reconstroem a trajetória docente nem sempre são tão facilmente visualizados no contexto escolar. O assujeitamento docente também decorre de um processo de “integração” às avessas da publicidade da política educacional que o coloca como autônomo e capaz de mobilizar um currículo vivo e ativo.

Os docentes não são meros reprodutores de uma política de produção curricular, mas o formato insistente de outorgar autonomia e, contraditoriamente, encharcar as escolas com programas e projetos gestados fora dela, colaboram indubitavelmente para uma posição de auto desvalia e de inferioridade característicos da alienação que, em uma proposição freireana, “amortece o ânimo criador” (idem, p.62).

Diante das proposições freireanas de produção curricular, algumas falas de pesquisas realizadas por ALBINO (2006, 2010) e BARBOSA (2010), no contexto de produção do PPP em Campina Grande e João Pessoa, con-

seguem revelar as principais dificuldades encontradas nesse processo de construção, que serão enumeradas, a seguir, no sentido de dar visualização e ao mesmo tempo tentar desafiar a prática e romper com alguns “dissensos” e “consensos” em torno dessa produção política:

1 – “Foi uma coisa assim... mais feita pelos técnicos.”

2 – “A gente precisa entender melhor o que é essa coisa do PPP. Não temos segurança teórica pra escrever e montar”.

3 – “É muito difícil parar pra pensar o PPP, porque temos um calendário a cumprir e a Secretaria nos cobra o cumprimento”

4 – “É muita coisa pra fazer todos os dias e o PPP sempre é deixado de lado...”

5 – “A gente sabe que o PPP precisa ser coletivo, mas não é, não é fácil se trabalhar de forma coletiva.”

6 – “(...) do jeito que eu sei que tem o PPP, na escola, tem funcionário aqui que não sabe nem o que é PPP, então quer dizer, eles não fazem parte dessa realidade, tem PPP sim nós sabemos que tem, que tem, mas praticamente é só no papel. É só no papel, porque se você perguntar a um, ao porteiro o que é PPP, ele vai dizer: o que é isso? Se você perguntar até as pessoas mesmo da secretaria da escola, perguntar o que é o PPP, ele sabe que tem porque tá, só que não participou, então... e também até o lado dos professores viu, tenha certeza que, pra eles é, é...é...é...como dizer, é anormal (risos), em outras palavras. A verdade é essa.”

7 – (...) o PPP enquanto proposta política, que se coloca também nesse campo ideológico, das concepções que se tem de educação, eu sinto que é algo ainda muito frágil, muito frágil mesmo na escola. Primeiro talvez as pessoas não tenham nem muita clareza do que de fato é o PPP.

8 - “Da construção, todos os profissionais da escola devem participar, todos devem ter conhecimento do que é o PPP, até pra que possa, é..., na sua implementação, ele possa ter uma forma, ele possa ser mais eficaz, quando todos participam, da construção, desde professores, supervisores, diretores, o pessoal de apoio da escola. E na implementação, principalmente a equipe técnica juntamente com os professores.”

9 - (...) o projeto político-pedagógico da escola até onde eu tenho conhecimento, ele tem essa, atua nessa perspectiva, é fundada, baseada nessa perspectiva de análise crítica da realidade né, de entender a educação numa perspectiva mais ampla, não em si mesma né, mas assim, é determinada por questões de ordem política, ordem cultural, ordem social, ordem econômica acima de tudo, então na medida em que eu atuo nessa perspectiva também crítica né, de conceber a realidade na perspectiva crítica e aí eu parto da perspectiva marxista mesmo, então eu acredito que existe uma, uma correlação direta né, uma ligação direta com o projeto da escola, porque o projeto também orienta a prática profissional (...).

As falas revelam um contexto de fragilidade política e desprofissionalização da docência por mecanismos nem sempre explícitos de burocratização do trabalho escolar. A competência para decidir parece que está fora da escola. O desconhecimento do próprio instrumental de organização curricular revela a fragmentação do trabalho docente.

A relação é de exterioridade, ou seja, a compreensão do Projeto Político-pedagógico não faz parte do cotidiano escolar e até mesmo o calendário letivo passa a ser um obstáculo para pensar a escola em uma perspectiva democrática e coletiva. Há, de certa forma, também, uma relação cômoda de se afastar daquilo que “vem de cima”, de um projeto que não nasce das necessidades da escola. É mais fácil resistir negativamente a tal processo de estruturação curricular.

Contudo, a importância do PPP para escola e a participação coletiva no seu processo de construção e implementação já começa a fazer parte dos discursos dos educadores das escolas, que, o que por um lado, demonstra que a escola, ao pensar o seu Projeto Político-pedagógico, já discute de forma coletiva, o que aponta para uma mudança na prática social no cotidiano dessas instituições; e, por outro lado, quando da efetiva participação nesse processo, os sujeitos acabam se rendendo às marcas do poder hegemônico. Esses discursos sobre participação reportam-se à questão da fragilidade nas discussões políticas que permeiam o PPP, demonstrando, ainda, a necessidade de ampliar essas discussões para toda a comunidade escolar.

O atual contexto de descentralização de modelos de gestão, enquanto enfoca a construção do Projeto Político-pedagógico pela escola, confirma-se como desconcentração ou delegação restrita de tarefas e decisões às esferas locais sob fiscalização e controle técnico. O excesso de projetos impostos à escola retira dos docentes a possibilidade de pensar e de decidir acerca das finalidades que guiam a respectiva prática pedagógica.

O discurso acerca do tempo e da própria rotina de trabalho docente ratifica a necessidade de se pensar na proposta do ensino em horário integral e do professor com dedicação exclusiva a um espaço educativo. Os indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB 2010 apontaram essa como uma das condições das escolas que apresentaram os melhores índices. Isso é projeto histórico da luta dos educadores brasileiros e é referendado como condição de melhoria da educação para os próximos dez anos no documento final da CONAE 2010, que aguarda sua aprovação para elaboração do PNE 2011-2020.

Embora, no discurso oficial, o Projeto Político-pedagógico represente um mecanismo de regulação estatal e de controle da autonomia escolar, na voz das professoras representa um norte para a atividade educativa, um modo de refletir sobre a função social da escola.

O Projeto Político-pedagógico constitui o melhor instrumento para a produção identitária da escola e para a concretização do compromisso dela com a inclusão social das massas. Na perspectiva gramsciana, representa um espaço de organicidade e um grande momento de formação da intelectualidade docente.

A construção do Projeto Político-pedagógico não se faz no vazio, nem de forma consensual. Requer engajamento em torno de uma finalidade única: melhoria da qualidade da educação. Se a educação de qualidade é “direito de todos” e “dever do Estado”, a garantia desse direito requer investimento em infraestrutura e na qualificação profissional do magistério da educação básica. Esse engajamento envolve luta, e a luta requer organização.

A formação limitada, tanto no terreno cultural como no científico, torna os professores meros instrumentos de reprodução mecânica das exigên-

cias burocráticas formuladas através dos projetos dinamizadores da atual reforma educacional. A formação pressupõe “pensamento conceptual”, “pensamento criativo”, “partilha” e sedimenta-se na cultura. É nesta que os significados são construídos e socializados.

Os discursos dos educadores apontam em uma direção contra-hegemonica, em que a análise crítica da realidade e o entendimento da educação no sentido mais amplo, enunciado pela educadora dez, assume a inter-relação do PPP com a sua prática como uma relação dialética, na qual o PPP orienta saberes mas, também possibilita a resignificação desses saberes, e da cultura escolar, o que pode ser entendido, pois, como uma possibilidade de subversão, ou de uma mudança na prática social como apresenta Fairclough (2001).

Por fim, essa reflexão sobre o cotidiano da escola, segundo Veiga (1995, p. 32), constitui-se da avaliação do PPP, em uma visão crítica, e significa não rejeitar as contradições e os conflitos, é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico, não desconsiderando, no entanto, os aspectos políticos e sociais.

Considerações pontuais

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1998, p. 121).

Percebe-se, nem sempre de forma explícita, um clamor pela busca da construção de uma identidade para escola. Isso se reflete nos embates dos professores às “determinações” sobre o que fazer, como fazer e quando fazer, advindos do “mundo oficial”. Professores ao se perceberem como fan-toches desse jogo de empurra demonstram claramente sinais de cansaço

e, muitas vezes, de descrença em relação ao seu fazer pedagógico. Por isso, deve-se tomar consciência de que o que for instituído apenas nas secretarias é conjuntural, portanto frágil, ineficaz. É impossível modificar a prática de sala de aula a partir de discussões e formações metodológicas isoladas.

Diante de tal realidade, o gestor parece ser um “estranho no ninho”; o professor estranho à sua própria categorização profissional; o aluno, um estranho à escola; e a família, estranha a todo processo.

É importante lembrar que a escola não é um lugar neutro e sim um espaço político por excelência, pois sofre impactos e trabalha sob a ótica das políticas públicas, como também é o *locus* em que se dão as mais variadas relações entre os diversos segmentos da sociedade. Assim, a escola é única e possui singularidades que devem ser consideradas e respeitadas.

Se o PPP é um instrumental essencial à construção de uma escola realmente democrática, pautada naquilo que os olhos enxergam diariamente, deverá ser empreendido como:

- meio de resgate da dignidade do professor, enquanto trabalhador da cultura, possuidor de conhecimentos e capacidade de identificação das reais necessidades da escola;
- processo de transferência para a própria escola da concepção pedagógica que deve buscar a instituição em função da qualidade de ensino e da redução dos, ainda grandes, índices de evasão e reprovação;
- instrumental teórico-metodológico construído coletivamente, democraticamente e não como um documento burocrático, a ser construído e engavetado para prestação de contas à administração;
- possibilidade de alterar o existente e avaliar permanentemente o trabalho que está sendo desenvolvido na escola;
- esforço de uma coletividade na defesa dos seus interesses e aspirações, não sendo propriedade e resultado do esforço de um só indivíduo;
- busca da consciência crítica e cidadã, da autonomia, responsabilidade e criatividade no processo de aprender-ensinar.

Portanto, fica cada vez mais evidente que, para a escola alcançar aprendizagens socialmente válidas, deverá abarcar formas de sistematização e organicidade com propósitos firmes e claros em que participem a família, o Estado e toda sociedade civil. Deve-se, então, se acostumar a pensar em médios e longos prazos para que, a descontinuidade, que é marca da política educacional brasileira, não afugente a vontade, a esperança de construir um projeto real de educação e, com isso, a “estranheza” latente na ação educativa seja superada pela beleza da construção de um processo identitário da escola.

A partir das reflexões desenhadas neste texto, compreende-se o Projeto Político-pedagógico como uma possibilidade de estruturação do currículo escolar de forma democrática e coletiva. Embora a tônica discursiva em torno de tal instrumental tenha se chegado às escolas por força da Lei, especialmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, a ideia de construir um projeto de escola, nos moldes aqui definidos, resulta de movimentos democráticos, a partir década de 80, e nas associações de formação docente que lutavam por uma educação democrática, de acesso para todos.

O Projeto Político-pedagógico não pode ser reduzido a um mero receituário de como fazer a escola melhor, mas deve ser pensado, principalmente na ótica docente, como um modo de profissionalizar mais o seu trabalho. A sistematização do currículo escolar é, sobretudo, uma tarefa do professor e ele não pode abrir mão de um momento como esse.

A construção do PPP da escola não vai ocorrer em um passe de mágica. É preciso que o docente, além da gestão, tome essa tarefa para si. O momento, possivelmente, não acontecerá dentro de uma harmonia e ausente de conflitos. Construir coletivamente um projeto de escola é esperar também que esse se faça no conflito, no dissenso, nas limitações impostas pelo tempo. Ele não precisa ser um texto impecável do ponto de vista linguístico, formatado em apenas um único modelo, mas precisa sobretudo ser construído com a maior participação possível dos que dão sentido e significado a escola.

Por ora, este texto finaliza com palavras de Freire (2000, p.96), no tocante as possibilidades de uma prática consciente e política:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podemos tudo, a prática educativa pode alguma coisa.

ROTEIROS COM POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Etapas do Projeto Político-pedagógico – Opção 1

1. Apresentação do projeto (introdução)

2. Histórico da escola – Identificação

3. Diagnóstico: Análise da conjuntura e identificação das dificuldades (onde estamos? Quem somos?)

a. Visão: Apresentar uma síntese sobre os seguintes tópicos:

- Visão de mundo e de homem
- Visão de cultura e sociedade
- Visão de conhecimento e educação
- Visão de escola e dos conteúdos

a) Missão: A escola deve descrever nesse espaço a sua missão (o que pretende? Trace um objetivo geral e alguns específicos, dependendo do contexto analisado)

1. Fundamentos ético-pedagógicos:

- Deve-se escolher entre três e cinco valores que a escola priorizará. Ex: respeito, amizade, verdade, solidariedade etc. A partir da leitura do contexto e dependendo dos valores que a escola tenha escolhido, é importante que se desenvolva objetivos para toda comunidade educativa

em relação esses valores. Ex: Por parte dos professores e funcionários como será desenvolvido o respeito?

2. Fundamentos epistemológicos:

Trata-se da construção do conhecimento. Nesse item a escola deve definir como tratará o conhecimento, o que pensa ser o conhecimento e como ele é adquirido. Nesse momento é hora de definir a linha pedagógica: construtivista, tradicionalista, montessoriana, positivista etc.

3. Fundamentos didático-pedagógicos:

Partindo dos princípios de valorização da identidade, diversidade e autonomia, é hora da escola traçar metas. O que pretende oferecer em termos de:

Conteúdos;

Proposta curricular;

Metodologia;

Avaliação;

Professor;

Relação com a comunidade;

Equipe pedagógica;

Orientação religiosa;

Biblioteca;

Outros (a depender da visão do grupo).

4. Considerações pontuais

5. Referências

6. Anexos:

Plano curricular, regimento, projetos pedagógicos e outros

Etapas do Projeto Político-pedagógico – Opção 2

1 - Capa

2 - Índice

3- Histórico

Como surgiu? Quando? Em que contexto? Quais foram os segmentos que lutaram para a escola nascer? Quem mantém? Como está hoje? Ela passa

por alguma dificuldade? Quais?

4 - Caracterização/ Identificação (diagnose)

Endereço/ Estrutura física e recursos humanos (número de alunos, professores, funcionários, recursos materiais...)

5- Justificativa

Diagnóstico: Análise da conjuntura e identificação das dificuldades (Onde estamos? Quem somos?)

Quais os motivos ou razões que nos levam a construir este projeto? Ele é necessário? Quais são os problemas de natureza pedagógica que necessitam ser enfrentados? Por quê?

6 –Objetivos (gerais e específicos)

O quê? Para quê?

7 -Fundamentação teórica

Registrar a visão de homem e sociedade que queremos ajudar a construir; Definir os pressupostos teóricos, das categorias e dos conceitos a serem trabalhados pela comunidade escolar como: sociedade-comunidade, educação-escola, conhecimento-sala de aula, ensino-aprendizagem, relação diretor-supervisor-orientador-professor-aluno-família.

8 – Metas/Metodologia

Metas: Quantificação e estabelecimento de tempo para alcance de objetivos; Metodologia: Atividades que serão desenvolvidas para a concretização das metas e alcance dos objetivos. O que fazer para concretizar o que foi idealizado?

9 – Avaliação

Como e quando será avaliado o PPP?

10 -Referências

Anexos:

Plano curricular, regimento, projetos pedagógicos e outros.

O regimento é um documento importante, pois dá sustentação jurídica ao Projeto Político-pedagógico. É bom lembrar, já parafraseando Vasconcelos (2002), que o PPP é um plano global da instituição, entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de construção coletiva

que está constantemente se aperfeiçoando na caminhada. Trata-se de um importante caminho na construção da identidade da instituição.

Etapas do Projeto Político-pedagógico – Opção 3

1. **Capa: Lema/Bandeira**
2. **Apresentação do projeto (introdução)**
3. **Histórico da escola – Identificação**
4. **Justificativa:**

Quais os motivos ou razões que nos levam a construir este projeto?

Ele é necessário? Quais são os problemas de natureza pedagógica que necessitam ser enfrentados? Por quê?

Diagnóstico: Análise da conjuntura e identificação das dificuldades (onde estamos? Quem somos?)

5. **Visão:** Apresentar uma síntese sobre os seguintes tópicos:

- Visão de mundo e de homem
- Visão de cultura e sociedade
- Visão de conhecimento e educação
- Visão de escola e dos conteúdos

6. **Missão/Objetivos:** A escola deve descrever nesse espaço a sua missão (o que pretende? Trace um objetivo geral e alguns específicos, dependendo do contexto analisado)

7. **Fundamentação teórica que contemple:**

- a) **Fundamentos ético-pedagógicos:**

Deve-se escolher entre três e cinco valores que a escola priorizará.

Ex: respeito, amizade, verdade, solidariedade, etc. A partir da leitura do contexto e dependendo dos valores que a escola tenha escolhido é importante que se desenvolva objetivos para toda comunidade educativa em relação esses valores. Ex: por parte dos professores e funcionários como será desenvolvido o respeito?

- b) **Fundamentos epistemológicos:**

Trata-se da construção do conhecimento. Nesse item a escola deve definir como tratará o conhecimento, o que pensa ser o conhecimento e como

ele é adquirido. Nesse momento é hora de definir a linha pedagógica: Construtivista, tradicionalista, montessoriana, positivista, etc.

c) Fundamentos didático-pedagógicos:

Partindo dos princípios de valorização da identidade, diversidade e autonomia é hora da escola traçar metas. O que pretende oferecer em termos de conteúdos, currículo, metodologia, avaliação, professor, relação com a comunidade, equipe pedagógica, orientação religiosa, biblioteca, outros (a depender da visão do grupo).

8. Metas/Metodologia

Metas: Quantificação e estabelecimento de tempo para alcance de objetivos;

Metodologia: Atividades que serão desenvolvidas para a concretização das metas e alcance dos objetivos. O que fazer para concretizar o que foi idealizado?

9. Avaliação

Como e quando será avaliado o PPP?

10. Considerações pontuais

11. Referências

12. Anexos:

Plano curricular, regimento, projetos pedagógicos, e outros.

Sugestão para reunião prévia sobre o Projeto Político- pedagógico

Refletir coletivamente sobre as questões:

Qual o modelo de gestão que ainda impera em nossas escolas?

Até que ponto há esforço para uma construção política-identitária?

Qual o compromisso de cada sujeito da escola com a coletividade?

Como está a compreensão política do nosso papel?

Que modelo social-político se faz presente para que nos comportemos dessa maneira?

Referências:

ALBINO, Ângela C. A.; VEIGA, Ilma P. V.; BARBOSA, Samara W. X. Interdiscursividade Política na Avaliação do Projeto Político-pedagógico. IN: PEREIRA, M. Z. da Costa. LIMA, Idelsuite de Sousa.(organizadoras) **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.p. 65-85.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico: dos enunciados oficiais à voz do educador**. UEPB: Dissertação de Mestrado, 2006.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do forma-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. 173 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBOSA, Samara W. X. **Projeto político pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola: João Pessoa**, 2010. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE. 104f

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhares. Gestão da educação:o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 02 fev. 2010.

DE ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2006 - (Coleção cotidiano escolar).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 320 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro. 21 edição. Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **Política e Educação**. 8ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23) São Paulo: Cortez. 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Projeto Político-pedagógico**: debate emergente na escola atual. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna M^a de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1998.

WEBER, Marli. **Sua escola já tem um projeto político-pedagógico?** Revista Profissão Mestre, julho 2000.

A Política Curricular do Ensino Médio Atual: Ensinar Cidadania ou Educar por Meio da Cidadania?

Angélica Araujo de Melo Maia

Cidadania e política curricular: um tema emergente

Entre os elementos norteadores do ensino nas últimas diretrizes curriculares para o Ensino Médio (2012) e em documentos curriculares recentes para esse nível de ensino, destaca-se a educação voltada a levar os educandos ao pleno exercício da cidadania. Dentro dessa perspectiva, o presente artigo se dirige à discussão sobre que papel a categoria cidadania ocupa nas políticas curriculares do Brasil para o nível médio nos dias atuais. É meu objetivo debater se os discursos dos documentos tendem a representar a cidadania simplesmente como um conteúdo a ser transmitido no processo educativo e aprendido pelos alunos, ou se, a cidadania apareceria relacionada a dimensões mais experienciais dos sujeitos, que ultrapassariam o significado de conhecimento construído especificamente dentro do contexto da educação formal. As maneiras de responder a essa questão nos permitirão avaliar até que ponto a cidadania é algo que possa ser de fato trabalhado dentro da educação escolar e que pré-requisitos seriam necessários garantir para que essa categoria, mais do que um conteúdo a ser aprendido, se torne um princípio da educação como um todo, constituindo-se como o eixo articulador de um processo de formação humana integral e que ultrapasse os muros da escola.

Em um primeiro momento, trago à tona algumas formas de se compreender a relação educação e cidadania nos dias atuais. Na segunda parte do trabalho, utilizo-me de trechos de alguns documentos curriculares do Ensino Médio para explicitar como a cidadania tende a ser representada nos mesmos, para em seguida sugerir as implicações dessas representações para o processo educativo como um todo e indicar abordagens educacio-

nais alternativas da educação para a cidadania nesse nível de ensino. Os documentos são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do estado da Paraíba (2006). Opto por analisar os referidos documentos, focando especificamente nas orientações para o ensino da disciplina Sociologia, por ser um componente curricular que contempla a relação educação e cidadania de forma patente e diferenciada.

Cidadania, ensino e educação

A educação para a cidadania é um tema que atualmente ocupa uma crescente importância na agenda educacional não só do Brasil, mas de vários países do mundo, como apontam pesquisadores de renome nesse campo (WESTHEIMER; KAHNE, 2004; BIESTA, 2011; LEITE, FERNANDES; SILVA, 2013; FISCHMAN; HAAS, 2012; OSLER; STARKEY, 2006; entre outros). No Brasil, a educação para a cidadania, como tema específico e como campo do conhecimento, tem sido objeto de poucos estudos (SILVA, 2000).

Conforme apontam Fischman e Haas (2012), a educação formal tem se preocupado de forma crescente com uma educação para a cidadania voltada para o fortalecimento da democracia, objetivando manter ou “aprofundar formas de processo e governança democrática” (p.442). Esses autores citam nomes como Rousseau, Dewey, e Paulo Freire entre os estudiosos que defenderam a relevância da educação para a democracia em âmbito nacional ou internacional. Eles ainda ressaltam que o que está em jogo e aberto à discussão seria o melhor modelo a ser seguido pela educação para trabalhar esse tipo de objetivo pedagógico. A isso, eu acrescentaria que o que está em pauta é também a visão de democracia que se almeja e que é de fato o que informa as escolhas metodológicas e pedagógicas adotadas em relação à cidadania.

Dentro dessa perspectiva, um primeiro questionamento que se apresenta seria: qual o sentido de se tratar a cidadania como um conteúdo (ou um

conjunto de conteúdos) a serem ensinados? Parece-me que a maneira de responder a essa pergunta se articula diretamente com os objetivos que estão por trás da abordagem da cidadania no espaço escolar.

De fato, nos dias atuais, a educação para a cidadania no âmbito educacional adota alguns modelos que, valorizando de forma geral a formação do bom cidadão, diferem sobre os sentidos que se atribuem às “virtudes cívicas” e também sobre as formas mais apropriadas para se desenvolver tais virtudes.



Figura 1 - Educação e cidadania
Fonte: o próprio autor

Uma primeira tendência a ser destacada seria a abordagem tradicional da educação para a cidadania como conteúdos de ciência política a serem transmitidos a alunos, sobretudo aos de ensino secundário. Nessa perspectiva, que dominou a educação brasileira durante o período da ditadura militar, mas que muito antes já era aqui valorizada, educar o cidadão em um contexto escolar significava transmitir-lhe a estrutura formal das instituições políticas e as regras de comportamento que constituíam uma identidade cívica desejável para manter a estabilidade social. Era um modelo que tinha como objetivo tanto a consolidação de um projeto de nação, como a

integração dos indivíduos em uma sociedade harmônica (SILVA, 2000). O modelo de educação tecnocrática priorizava essa visão de educação cívica, integrada ao currículo escolar através das aulas de Educação Moral e Cívica.

Com a redemocratização do país, a partir da década de 80, novos discursos e concepções sobre educação para a cidadania vão emergir na sociedade brasileira, tanto dentro como fora do espaço escolar. Nessa época, há uma tentativa de desenvolver no aluno através da educação, uma visão mais crítica da sua realidade através da problematização de questões ligadas ao fortalecimento do regime democrático, tais como: pobreza, injustiça social, exclusão. Segundo Silva (2000), desenvolvem-se ações em espaços educacionais alternativos, voltados para questões relacionadas com a valorização dos direitos humanos e justiça social. A autora identifica três campos em que iniciativas e projetos voltados para a educação cidadã emergem:

[...] nas Instituições Governamentais enquanto políticas educacionais, no campo das Organizações Não-Governamentais, com projetos localizados e direcionados, especialmente, para a educação informal, e nas instituições de ensino privado, com experiências pontuais (p.57).

De uma forma geral, enquanto nas Organizações não governamentais, a educação para a cidadania se deu de forma mais crítica e comprometida com o ativismo social e o questionamento das situações de injustiça e de violação de direitos, no espaço escolar a situação é diferente.

Na década de 1990, a educação para cidadania também se desenvolve através de projetos educacionais implementados por sistemas educacionais no nível municipal e estadual, destacando-se algumas experiências, tais como: o *Projeto Escola Legal*, em Pernambuco, no governo Miguel Arraes (1995-1998), e o *Projeto Escola Cidadã*, na gestão municipal de Tarso Genro em Porto Alegre (1993-1996). Esses projetos revelam um esforço de para se fortalecer os processos democráticos dentro do espaço escolar, favorecendo a gestão democrática e transparente e a melhoria da qualidade da educação,

por um lado, e uma cultura de valorização de direitos humanos dentro da escola, por outro (SILVA, 2000).

A partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, verifica-se o tratamento da cidadania como um tema transversal presente na política curricular do Brasil. Nessa proposta, a cidadania aparece como um tema que deveria perpassar os diferentes componentes curriculares, de forma a desenvolver nos alunos uma sensibilidade a questões de direitos e de atuação política. A presença da cidadania nos parâmetros, no entanto, ficou em uma dimensão bastante teórica, uma vez que, de fato, poucos professores tiveram acesso aos parâmetros ou, se tiveram, não incorporaram a cidadania como temática em suas práticas pedagógicas.

Também nos documentos curriculares do Ensino Médio, a educação para a cidadania desde os anos 90 tem sido tratada como um tema que deveria estar no horizonte de todas as disciplinas. As últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (2012) definem, inclusive, a Educação em Direitos Humanos como tema transversal. Ao mesmo tempo, disciplinas como a Filosofia e Sociologia são incorporadas ao currículo como obrigatórias, com foco na cidadania. Com referência à Sociologia, a educação para cidadania aparece como um conteúdo fundamental, constituindo-se um campo disciplinar privilegiado para se estudar como vem ocorrendo a educação para a cidadania na educação formal.

Tomando dois documentos curriculares de Sociologia, a título de exemplo, observaremos no decorrer da análise documental que a educação para a cidadania vai além da mera assimilação de conteúdos da ciência política, pois se valoriza o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, o debate de temas polêmicos, a discussão sobre o preconceito, a exclusão, a pobreza e o racismo, entre outros temas, embora na prática, esse viés crítico ainda esteja pouco presente.

Proponho, assim, em termos gerais, uma categorização da educação para a cidadania, da forma como tem ocorrido no Brasil, mas também em outras realidades, focando em algumas pressuposições ou características

que marcam distintas visões do que essa educação deve abranger. Vamos tratar da educação para a cidadania sob a ótica desenvolvimentista ou de formação de um cidadão pessoalmente responsável; sob a ótica da participação, com o enfrentamento das questões de injustiça social através da atuação política crítica (WESTHEIMER; KAHNE, 2004) e finalmente a ótica da educação para a cidadania como processo que se dá cotidianamente através das vivências e experiências relacionadas com o espaço público que os alunos atravessam, cabendo ao processo educacional resgatar, problematizar e com base nessas experiências, conduzir os alunos a construir um conhecimento dinâmico e aberto do que significa ser um cidadão (BIESTA, 2011).

A perspectiva desenvolvimentista da educação para a cidadania relaciona-se com a visão presente em Marshall de que os jovens sujeitos desse processo são “cidadãos em construção”¹(MARSHALL, *apud* BIESTA; LAWY; KELLY, 2009, p.6, minha tradução). Dentro dessa perspectiva, a educação teria a função de oferecer a esses jovens o conjunto de habilidades que lhes falta para desempenharem o papel de cidadão modelo e estabelecer uma sociedade estável quando os mesmos se tornarem adultos.

No que se refere aos conteúdos da cidadania a serem abordados no processo educacional, essa perspectiva concebe o conhecimento cívico a ser transmitido como “conhecimentos das funções e estruturas do governo, atitudes conducentes a um comportamento político apropriado” e “um conjunto de ações que envolvem a participação na sociedade civil”²(YOUNISS; BALES; CHRISTMAS-BEST, DIVERSI; MCLAUGHLIN; SILBEREISEN, 2002, p.124, minha tradução). Há uma ênfase na aquisição de competências cívicas, que permita às novas gerações continuar a desempenhar dentro do padrão estabelecido as responsabilidades cívicas das gerações anteriores.

Percebe-se que mesmo reconhecendo que os conhecimentos a serem construídos pressupõem a atuação dos alunos e alunas em suas comunidades, a perspectiva desenvolvimentista tem uma visão muito individualista

1 “citizens in the making”

2 “knowledge of government structure and functions; attitudes towards proper political behaviour” e “a host of actions that comprise participation in civil society”

do que são os papéis sociais a serem assumidos por esses jovens. Essa constatação é reafirmada em Biesta (2011), quando o autor se apropria da categorização de Westheimer e Kahne (2004) para exemplificar o que seria o cidadão pessoalmente responsável que se almeja através da educação para a cidadania dentro da perspectiva em questão. Ele é alguém que

... atua de forma responsável em sua comunidade, por exemplo, recolhendo lixo, doando sangue, reciclando, obedecendo às leis, e não contraindo dívidas. O cidadão pessoalmente responsável contribui com campanhas por comida e roupas quando solicitado e se apresenta como voluntário para ajudar os menos privilegiados, seja em uma distribuição de sopas ou em um centro para idosos. Programas que buscam desenvolver cidadãos pessoalmente responsáveis tentam construir o caráter e a responsabilidade social através da ênfase na honestidade, integridade, autodisciplina, e trabalho árduo.³ (WESTHEIMER & KAHNE, 2004, apud BIESTA, 2011, p. 29, minha tradução).

Constata-se, dessa forma, uma visão de educação para a cidadania que não atenta para processos sociopolíticos de injustiça social ou para questões de discriminações identitárias que afetam diretamente a vida de grande parte dos jovens da atualidade. Por isso, Biesta (2011) alerta para o risco de essa visão de cidadania resultar em práticas despolitizadas, que não levem os jovens além da preocupação com interesses imediatistas e de cunho individual, tornando secundária a dimensão coletiva e transformadora da cidadania.

De fato, essa visão de educação para a cidadania é conservadora, tanto pelas competências que enfatiza, como pelo fato de ter como ideal subjacen-

3 "acts responsibly in his or her community by, for example, picking up litter, giving blood, recycling, obeying laws, and staying out of debt. The personally responsible citizen contributes to food or clothing drives when asked and volunteers to help those less fortunate, whether in a soup kitchen or a senior centre. Programmes that seek to develop personally responsible citizens, attempt to build character and personal responsibility by emphasizing honesty, integrity, self-discipline, and hard-work".

te a formação de um cidadão que se adeque a noção de direitos de mercado, e não que tenha uma preocupação fundamental com os direitos sociais. Em outras palavras, sem negar o fato de que a educação nessa perspectiva valoriza a busca de valores comuns e do estabelecimento de obrigações e deveres recíprocos entre os cidadãos, ela está mais preocupada com a formação de um indivíduo economicamente produtivo e capaz de fazer escolhas no mercado de consumidores, do que propriamente com a promoção de valores comunitários, aqui vistos como um mero instrumento de coesão e regulação social (BIESTA, 2011).

Fazendo a correlação educação e ensino, acrescento que a visão desenvolvimentista descrita acima está mais preocupada com o *ensino da cidadania* enquanto conteúdo ou competência do que com uma educação para a cidadania que integre todas as dimensões do ser humano (e não só a cognitiva), fazendo a ponte entre as responsabilidades de ordem individual e o compromisso social e político do indivíduo.

Uma visão distinta da educação para cidadania é aquela que enfoca questões de ativismo e engajamento político por parte dos educandos e que, dessa forma, pressupõe um forte componente crítico-transformador. Os teóricos que discutem a educação para a cidadania nessa perspectiva empreendem uma crítica ao fato de os/as jovens estudantes serem considerados “cidadãos de segunda classe” por instituições de peso na sociedade, no sentido de serem eles representados como “consumidores passivos da vida cívica”⁴(GINWRIGHT; CAMMAROTA; NOGUERA, 2005,p.25, minha tradução), e tendo pouco espaço nas arenas públicas de expressar suas representações e compreensões acerca da cidadania.

Dentro da perspectiva crítica, aspectos como classe e raça tornam-se relevantes na articulação de práticas cidadãs enfatizadas através da educação. Esta teria, assim, o compromisso de criar possibilidades para os estudantes pobres e/ou excluídos por aspectos raciais ou de gênero de protestarem contra a injustiça e a discriminação e reivindicarem igualdade, justiça e participação na arena social (GINWRIGHT et al., 2005).

4 “second-class citizens” e “passive consumers of civic life”

Ao invés de serem representados como objetos da educação para a cidadania (como na abordagem desenvolvimentista), os alunos são considerados “agentes que têm o potencial de agir e, dessa forma, desempenhar um papel na transformação das condições dos bairros e das comunidades nas quais vivem”⁵(GINWRIGHT et al., 2005, p.33, minha tradução). Essa concepção de educação para a cidadania oferece ao jovem aluno uma função mais proativa e autônoma no processo educacional e os conhecimentos acerca da cidadania construídos se colocam como instrumentos de transformação social.

Os recursos utilizados no espaço educacional para promover a construção do conhecimento por parte dos estudantes acerca do engajamento cívico-político reconhecem a capacidade de agência autônoma dos estudantes e assim *não* envolvem uma intervenção direcionada à padronização de alguns tipos de comportamentos. De outra forma, são usadas estratégias para encorajar os alunos a encontrar caminhos de representação e articulação de suas preocupações e demandas, bem como de proposição de possíveis soluções para aquelas questões que eles identificam como problemas sociais nas diferentes comunidades das quais fazem parte.

Na terminologia de Westheimer e Kahne (2004) para categorizar diferentes programas de educação para a cidadania nos Estados Unidos, a abordagem crítica de educação para a cidadania envolveria aspectos tanto do que esses autores chamam de formação de cidadãos participativos, como do que eles definem como cidadania orientada para a justiça social. No primeiro caso, os autores definem os cidadãos participativos como aqueles

[...] que participam ativamente de questões cívicas e da vida social da comunidade no âmbito local, estadual ou nacional. (...) Proponentes dessa visão enfatizam a formação dos alunos para se engajarem em lutas coletivas e de cunho comunitário. Programas educacionais planejados para apoiar o desenvolvimento de cidadãos participativos concen-

5 “as agents who have the potential to act and thereby play a role in transforming the conditions in the neighbourhoods and communities in which they live”

tram-se em ensinar aos alunos como organizações de cunho comunitário funcionam e treiná-los para planejar e participar de esforços organizados para cuidar de pessoas em necessidade ou, por exemplo, para orientar políticas da escola.⁶ (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, *apud* BIESTA, 2011, p. 29, minha tradução).

Por outro lado, a visão de cidadania participativa, centrando-se nas melhores técnicas e habilidades para facilitar a participação dos alunos, negligencia os aspectos de justiça social (que deveriam estar no horizonte da participação), e por isso Westheimer e Kahne necessitam elaborar uma terceira concepção educação para a cidadania orientada para a justiça, que os autores diferenciam da concepção participativa nos seguintes termos:

A visão de cidadão orientado para a justiça partilha com a visão de cidadão participativo a ênfase no trabalho coletivo relacionado à vida e às questões da comunidade. Seu foco na resposta aos problemas sociais e a crítica estrutural fazem dessa visão algo diferente, contudo, [uma vez que ela] procura preparar os alunos para melhorar a sociedade, analisando criticamente e respondendo a questões sociais e de injustiça. (...) Esses programas estão menos voltados a enfatizar a necessidade de caridade e voluntarismo como fins em si mesmos e mais voltados a ensinar sobre movimentos sociais e como efetuar uma transformação sistêmica⁷(WESTHEIMER; KAHNE, 2004, *apud* BIESTA, 2011, p. 29, minha tradução).

6 "who actively participate in civic affairs and the social life of the community at the local, state, or national level. (...) Proponents of this vision emphasize preparing students to engage in collective, community-based efforts. Educational programs designed to support the development of participatory citizens focus on teaching students how government and community-based organizations work and training them to plan and participate in organized efforts to care for people in need or, for example, to guide school policies"

7 "The vision of the justice-oriented citizen shares with the vision of participatory citizen an emphasis on collective work related to the life and issues of the community. Its focus on responding to social problems and to structural critique make it somewhat different, however [as they seek] to prepare students to improve society by critically analyzing and addressing social issues and injustices. (...) These programmes are less likely to emphasize the need for charity and voluntarism as ends

Para facilitar a compreensão da categorização proposta, e baseados no exemplo de Westheimer e Kanhe (2004, apud BIESTA, 2011) poderíamos dizer que enquanto na visão participativa, um objetivo da educação para cidadania seria promover a organização dos alunos em torno de uma campanha para arrecadar alimentos, dentro de uma visão de educação para a cidadania voltada para a justiça, um objetivo educacional comum seria o de questionar por que existem pessoas passando fome e, com base nas descobertas, elaborar propostas de ação para enfrentar o problema. Percebemos que as duas visões pressupõem uma agência participativa dos alunos, sendo que na segunda, há um maior comprometimento com a crítica social e com mudanças radicais.

É importante ressaltar que enquanto a visão de educação para a cidadania do ponto de vista desenvolvimentista esteve e está bastante presente nos currículos da educação formal do Brasil em tempos recentes, a educação para a cidadania de caráter participativo e crítico se manifesta em projetos de educação informal, estando intimamente relacionada com a educação crítica e libertadora proposta por Paulo Freire (2005), que defende e encoraja o ativismo político como resultado de um processo educacional de qualidade.

Uma última perspectiva relevante da educação para a cidadania é aquela proposta por Gert Biesta (2011) e que aborda a cidadania como um processo construído e reconstruído continuamente e que reflete as compreensões que os sujeitos adquirem sobre aspectos sociais, econômicos, sociais e políticos relacionados à vida pública e derivados das suas experiências cotidianas.

Reconhecendo e valorizando a percepção de cada indivíduo no ato de atribuir sentidos à cidadania, essa abordagem educativa, em nossa concepção, tem muito mais valor do que simplesmente transmitir aos alunos que requisitos seriam necessários preencher para ser considerado um bom cidadão. Afinal de contas, cidadania não é um *status* a ser conquistado por quem assimila e incorpora em sua prática certos padrões de comportamen-

in themselves and more likely to teach about social movements and how they affect systemic change.”

to, mas sim uma forma de ser e estar no mundo que desde sempre transparece na existência dos indivíduos e que os mesmos negociam e representam de forma diferente, dependendo das experiências com as coisas públicas a que tenham acesso. Dessa forma, todo jovem já exerce a cidadania de muitas formas em sua vida ou tem os direitos de cidadania negados em várias situações. Cabe ao processo educacional resgatar essas experiências, questioná-las, refletir sobre elas, para que os jovens tenham oportunidade de construir uma subjetividade cívica a partir de suas próprias vivências.

Após a discussão dos modelos de educação para a cidadania apresentados, refiro-me aos sentidos de cidadania que transparecem em alguns documentos curriculares da realidade brasileira de Ensino Médio na atualidade. A reflexão sobre que modelos dos acima mencionados tendem a predominar na política curricular nos permitirá traçar algumas considerações finais sobre como a cidadania tem sido representada no ensino médio e que implicações essas representações teriam para o sistema educacional e para fortalecimento da democracia em nosso país.

Sentidos de cidadania no Ensino Médio: o discurso de documentos curriculares

Para discutir o significado que a cidadania adquire e sua relação com o processo educacional em documentos oficiais recentes do Ensino Médio, optei por concentrar as análises em dois documentos que se referem a tempos e abrangências distintas, embora tenham em comum o fato de se referirem ao campo disciplinar específico da Sociologia. A escolha desse campo se justifica porque a cidadania ocupa um espaço privilegiado na matriz curricular e nos referenciais dessa disciplina de forma explícita, mais do que qualquer outra. Assim, investigarei em âmbito nacional as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). No âmbito local, abordarei os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (2006).

As análises terão como referencial metodológico alguns conceitos da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 1985), uma vez que mapearemos al-

guns *significantes* dos documentos que estabelecem relações de *analogia* (*equivalência*) ou *qualificam* o termocidadania, para em seguida apresentar os *sentidos enfatizados de forma hegemônica* nesses documentos, e então sugerirmos algumas reflexões interpretativas.

Com referência às Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia (2006), o aspecto que mais se destaca em relação à cidadania é o silêncio que se revela, uma vez que essa categoria é pouco mencionada diretamente no texto. Vamos às possíveis interpretações desse fato.

Como sugerido por Moraes (2009), uma possível explicação para a baixa ocorrência do termo cidadania nas orientações de 2006 para Sociologia pode ser atribuída ao fato de os sujeitos envolvidos na elaboração desse documento rejeitarem um sentido de cidadania pautado nos ideais iluministas da modernidade. Com base nesses ideais, a cidadania seria criticada por ser uma construção da burguesia para mascarar a contradição entre igualdade e liberdade que o sistema capitalista estabelece. Assim, Moraes sugere que, se situarmos o documento dentro de um contexto de atores ligados a perspectivas teóricas marxistas ou marxianas, é plausível que tais atores busquem evitar relacionar o ensino de sociologia a essa concepção burguesa de cidadania e por isso escolham não enfatizar esse significativo no documento.

No entanto, isso não significa que não seja possível identificar ideias sobre cidadania ao longo do documento. Se os silêncios em torno dessa categoria me permitiram articular as inferências acima, mecanismos como a re-descrição retórica viabilizam a relação entre alguns aspectos valorizados no documento e a cidadania. A re-descrição retórica, segundo Quentin Skinner (2002, apud HOWARTH, 2010, p.319, minha tradução) consiste em:

substituir uma dada descrição avaliativa por um termo rival [ou termos rivais] que serve para representar a ação de uma forma não menos plausível, mas que serve ao mesmo tempo para enquadrá-la sob uma ótica moral contrastante. Você procura persuadir o seu público a aceitar sua nova descrição, e

dessa forma, a adotar uma nova atitude em relação à ação em questão.⁸

A nossa segunda análise remete a expressões do campo do conteúdo das disciplinas que parecem cumprir a função de redescritores retóricos em relação à cidadania. O texto indica algumas funções a serem cumpridas pela Sociologia no Ensino Médio: a preparação dos jovens para o “exercício da cidadania” e a “desnaturalização” das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Quanto ao “exercício da cidadania”, o documento faz a relação metafórica entre essa expressão e um slogan ou clichê. Dessa forma, busca-se rejeitar a compreensão de cidadania como categoria simplesmente teórica e se procura relacionar essa categoria à dimensão da participação ativa na sociedade, daí o uso da palavra “exercício”. A função de “desnaturalização” apontada como fundamental dentro do ensino da disciplina, por sua vez, contribuiria para que os alunos pudessem abrir os olhos para a historicidade dos fenômenos sociais e perceber que grande parte deles atende a interesses específicos (BRASIL, MEC, 2006, p.106).

Ainda assim, mesmo fazendo referência ao “exercício da cidadania” ou à “desnaturalização”, essas expressões são abordadas de forma bem vaga. Em nenhum momento, por exemplo, o documento faz referência explícita, por exemplo, à função da Sociologia frente à formação de um cidadão atuante nos processos de mudança social, voltados à contraposição das injustiças sociais ou a fazer frente às relações de desequilíbrio de poder.

O tom que parece predominar no documento é o que Moraes (2009), em seu trabalho de pesquisa identificou como “a construção de um olhar sociológico” que não necessariamente está voltada para uma intervenção social que provoque transformações na realidade.

Por outro lado, é importante salientar que o documento inclui a cidadania como tema a ser trabalhado dentro dos princípios de organização do ensino da disciplina por meio de conceitos, temas e teorias. Na sugestão de

8 “of replacing a given evaluative description with a rival term that serves to picture the action no less plausibly, but serves at the same time to place it in a contrasting moral light. You seek to persuade your audience to accept your new description, and thereby to adopt a new attitude towards the action concerned”.

temas a serem trabalhados, a cidadania aparece dentro da seguinte sequência: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio-ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. Percebe-se um alinhamento sintagmático da cidadania com esses temas, sendo que os temas mais próximos da cidadania no sintagma são meio-ambiente e direitos humanos, o que pode sugerir uma relação de equivalência de sentidos em certos contextos. Acrescente-se que a abordagem da cidadania como tema não aponta para qualquer tipo de intervenção na realidade, pois se refere ao desenvolvimento de um senso crítico restrito à interpretação dos fenômenos sociais. Esse aspecto contrasta com o discurso dos referenciais estaduais a serem analisados, onde a cidadania aparece *não* como um saber a ser conhecido e assimilado, mas como um conjunto de relações a serem construídas, vivenciadas pelos sujeitos nas suas articulações com as dimensões públicas da vida em sociedade.

A indicação de alguns sentidos ambivalentes de cidadania no documento dos referenciais revela que os mesmos, longe de constituírem um conjunto homogêneo e harmônico de ideias, estão marcados por significados que se vinculam a interesses e propostas políticas distintas e por vezes antagônicas. Pelos elementos do discurso que apontamos, no entanto, os significados que parecem se hegemonizar são os que remetem a uma perspectiva de neutralidade política e de regulação da vida social, sem grandes incentivos à participação política ativa dos sujeitos.

Teço agora algumas considerações sobre a representação da cidadania nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do estado da Paraíba para a disciplina Sociologia. Afastando-se dos princípios das orientações de 2006, os referenciais da Paraíba sugerem a abordagem da cidadania enquanto tema a ser trabalhado para facilitar a compreensão dos alunos dos processos sociais, mas também como um conceito, que juntamente com os de trabalho e cultura, podem levar os alunos a refletir sobre “as condições objetivas pra enfrentá-los e superá-los [os problemas sociais brasileiros], suscitando, no estudante, o protagonismo social, não só como cidadão que

exerce seus direitos, mas também que assume, de forma consciente, suas responsabilidades sociais” (PARAÍBA, 2006, p.173).

Tendo em vista essa abordagem, algumas críticas devem ser feitas ao discurso desses documentos. Em primeiro lugar, é clara a articulação da cidadania com a inserção no mercado de trabalho de forma produtiva e uma visão essencialista, harmonizante e integradora da relação cidadania/cultura, que não questiona as relações de poder e de opressão que tornam certos discursos culturais hegemônicos.

Destaca-se, contudo, o fato de a cidadania aparecer como um eixo específico ao lado da política, e de constar como competência a ser desenvolvida através do processo educacional a seguinte intenção: “construir a identidade social e política atuante e dinâmica para a constante luta pelo exercício da cidadania plena” (p.180). A despeito de estar inserido em um discurso de competências, entendo que esse aspecto do documento é o que mais se aproxima até agora da compreensão de educação para a cidadania que defendo e que tem a ver com o segundo e o terceiro modelos apresentados acima. É uma abordagem de educação para a cidadania que tem a ver com a identificação social e política e com uma luta constante guiada pelo desejo de se alcançar uma sociedade cada vez mais democrática e plural. Resta-nos saber se, na ação de transposição didática dos sentidos de cidadania, conforme apresentados nos referenciais analisados para a prática pedagógica, predominam os mesmos discursos e significados.

Em aberto: possíveis implicações dos sentidos de cidadania nos documentos analisados

O estudo dos significados de cidadania identificados nos documentos curriculares de Ensino Médio que propus nesse trabalho nos conduz a algumas reflexões acerca dos rumos que a educação para a cidadania para esse nível no Brasil parece tomar.

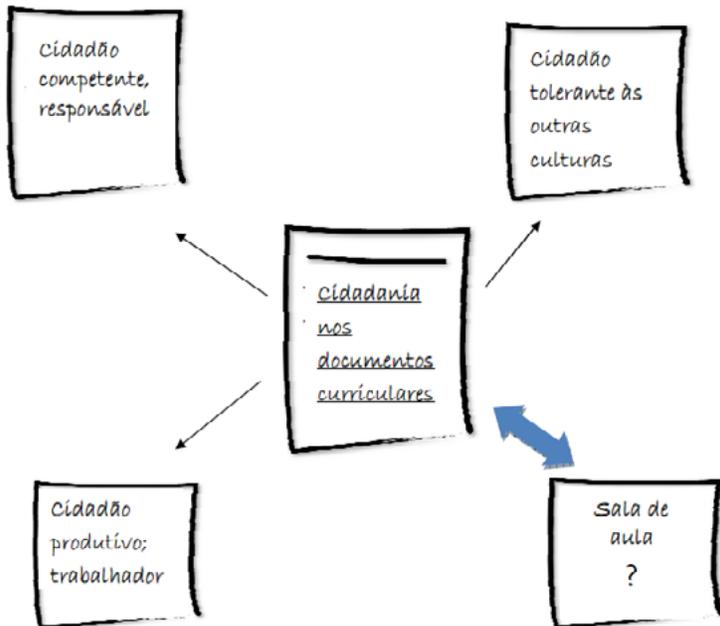


Figura 2 - Sentidos de cidadania nos documentos curriculares
Fonte: o próprio autor

Em primeiro lugar, destaco a predominância de um modelo de cidadania que se volta para a consolidação de uma sociedade harmônica, regida claramente por uma economia de mercado que tem pouco interesse com a coisa pública. Cria-se assim, uma área de ambiguidade para o processo educativo relacionado à cidadania, que passa a ter sentidos muito mais orientados por interesses individuais de formação de um cidadão competente e responsável, do que por objetivos de ordem coletiva e voltados para a defesa dos direitos dos cidadãos e dos bens públicos.

Essa afirmação é confirmada, na medida em que os documentos curriculares analisados aproximam a cidadania do trabalho produtivo (e não do trabalho digno e voltado para o bem da população), da tolerância cultural (e não do respeito e negociação das diferenças), e da reflexão crítica do ponto de vista teórico, mas com poucas repercussões em termos de ação

política desafiadora e transformadora, seja no ambiente escolar ou na vida social em geral.

Sendo assim, é preciso a proposição de certas alternativas no âmbito das transposições pedagógicas a serem adotadas nesse campo específico a fim de se promover uma educação para a cidadania que seja mais significativa para os sujeitos envolvidos e que promova a emergência de sujeitos comprometidos com a coisa pública, que lutem contra injustiças sociais e preconceitos e que atuem politicamente na sociedade em favor da garantia de direitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Dentre essas alternativas, sugerimos a adoção de um modelo de educação para a cidadania mais pró-ativo, que motive a inserção dos alunos em espaços públicos de ação política, dentro e fora do sistema escolar. O resgate e a problematização das experiências dos próprios alunos com as instituições públicas (aspectos como voto, exemplos de corrupção local, má-aplicação de dinheiro público, situações bem-sucedidas de pressões por garantia de direitos) e a possível proposição e implementação de ações que tenham um impacto político (mesmo que pequeno) por parte dos sujeitos são outras possibilidades que podem ajudar os alunos a construir noções de cidadania a partir de sua própria vivência cotidiana e com um viés mais transformador.

Acredito que, a despeito do discurso desenvolvimentista e individualista que permeia a maior parte dos documentos analisados, os mesmos têm uma grande vantagem, que é a de não se constituírem discursos prescritivos. Assim, eles deixam aberta a possibilidade de que os vários atores do sistema educacional reconstruam uma prática pedagógica onde a cidadania figure não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas sim como um conjunto de princípios éticos em constante reformulação e que estabelecem uma “gramática da conduta” (MOUFFE, 1999) para os diferentes grupos que buscam a satisfação de suas demandas no espaço público em diferentes situações históricas e lugares. Dentro desses contextos distintos, os sujeitos sociais, tendo vivenciado a experiência de uma educação por meio da cidadania, ou seja, uma educação que valoriza e se constrói a partir de suas pró-

prias vivências (democráticas ou antidemocráticas) e vai além da simples “transmissão e aquisição de conhecimentos” sobre cidadania, poderão mais facilmente adotar uma postura de defesa de direitos coletivos de caráter público e de contínua radicalização da democracia, onde cada vez mais grupos sociais têm direito a participarem e a exercerem o papel de cidadãos, em âmbito local, nacional e transnacional.

Referências

BIESTA, Gert, LAWY, Robert; KELLY, Narcie. Understanding young people’s citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, v.4, n.1, p.5-24, 2009.

BIESTA, Gert. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL/MEC. Conhecimentos de sociologia. In: *Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 99-133. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Sociologia, v.3).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n.3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 agosto 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, p.20.

FISCHMAN, Gustavo E., HAAS, Eric. Cidadania. *Educação e Realidade*, v. 37, n.2, p.439-466, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, Edição 42.^a

GINWRIGHT, Shawn, CAMMAROTA, Julio; NOGUERA, Pedro. Youth, social justice and communities: Toward a theory of urban youth policy. *Social Justice*, v.32, n. 3, p. 24-40, 2005.

HANDEFAS, Anita, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). *A Sociologia vai à escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. 287p.

HOWARTH, David. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies*, v. 3, n.3-4, p.309-335, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía e Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987 [1985]. 326p

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SILVA, Sofia M. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação* (Porto Alegre), v.36, n.1, p.35-43, jan./abr. 2013.

LEWIS-CHARP, Heather, YU, Cao; SOUKAMNEUTH, Sukey. Civic activist approaches for engaging youth in social justice. In: GINWRIGHT,

S.; NOGUERA, P. & CAMMAROTA, J. (Orgs.). *Beyond resistance!: Youth activism and community change*. New York: Routledge, 2006, p. 21-35.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 220p.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan/abr., p.39-58, 2012.

MORAES, Luiz F.N. *Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas nas construções de significados de cidadania e do ensino de Sociologia*. 2009. 240p. (Dissertação), Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2009.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político: comunidade, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona/Buenos Aires/ México: Paidós, 1999.

NOGUERA, Pedro; CANNELLA, Chiara. Youth agency, resistance and civic activism: The public commitment to social justice. In: GINWRIGHT, S.; NOGUERA, P. & CAMMAROTA, J. (Orgs.). *Beyond resistance!: Youth activism and community change*. New York: Routledge, 2006, p. 333-347.

OSLER, Audrey, STARKEY, Hugh. Education for democratic citizenship. A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, v. 21, n. 4, p.433-466, 2006

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral)*. João Pessoa: [s.n.], 2006. 186 p

SILVA, Aída M. M. *A Escola Pública e a Formação da Cidadania: limites e possibilidades*. 2000. 222p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SMITH, Noel, LISTER, Ruth, MIDDLETON, Sue; COX, Lynne. Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, v. 8, n.4, p.425-443, 2005.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 2, p.237-269, 2004.

YOUNISS, James, BALES, Susan, CHRISTMAS-BEST, Verona, DIVERSI, Marcelo, MCLAUGHLIN, Milbrey & SILBEREISEN, Rainer. Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, v.12, p.121-148, 2002

A História como Disciplina Escolar no Brasil: Articulações Dinâmicas entre o Processo Histórico Brasileiro, o Currículo e o Ensino de História

Manoel Pereira de Macedo Neto

Aproximando história, currículo e ensino

Os caminhos percorridos pelo ensino e pelo currículo de História não correspondem aos passos seguidos pela História enquanto campo do conhecimento, pois, embora sejam dimensões dialeticamente articuladas, não têm necessariamente as mesmas origens e não seguiram os mesmos percursos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível historicizar o ensino e o currículo de História e, assim, pensá-los em estreita articulação com as mudanças, rupturas e continuidades ocorridas ao longo da história e, ao mesmo tempo, estabelecer aproximações e distanciamentos em relação à História como campo do conhecimento.

Na Idade Média europeia, por exemplo, predominou a História vinculada à religião católica, influenciada pela visão providencialista de que a história humana era um produto da vontade divina. Com a formação e afirmação dos Estados nacionais europeus e o fortalecimento das monarquias nacionais, o conhecimento histórico se associa aos interesses da política, servindo à educação dos príncipes e à legitimação do poder.

No século XVIII, influenciada pela razão iluminista, a História se apresentou como saber mais criterioso, porém, foi no século XIX, com a influência do positivismo e do marxismo, que a História alcançou estatuto científico, respaldada em procedimentos metodológicos de investigação, como enfatiza Fonseca:

Subordinada, durante muito tempo, à teologia e à filosofia, somente no oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológi-

cos guiladores da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII. Sua afirmação científica se fez, portanto, no momento em que as ciências de uma forma geral alcançavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo (2006, p.21).

Já a História ensinada nas escolas assume percursos diferentes, pois, da Idade Média até o século XIX, confundiu-se com a História sagrada referenciada pela Igreja Católica. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel das escolas jesuítas, que já inseriam em seus currículos temas de História.

O ensino de História, sob a tutela da Igreja Católica, foi colocado a serviço da doutrinação religiosa em conformidade com a visão teocêntrica e providencialista da realidade. No início da Idade Moderna, por exemplo, a Igreja Católica se apropriou de aparatos educacionais com o propósito de fazer a conversão religiosa dos chamados infiéis e o ensino de História passou a apoiar a conversão cultural dos alunos.

O movimento iluminista impulsionou reformas nos Estados e em seus aparatos educacionais, procurando diminuir a influência da Igreja Católica nos sistemas de ensino, para isso, promoveu mudanças nos currículos, com uma maior valorização de conhecimentos mais pragmáticos, como as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos.

A História ensinada sob a égide da Igreja ou mesmo distanciada dela no contexto iluminista, ainda não tem o *status* de disciplina escolar¹, pois não reúne saberes e procedimentos sistematizados e metodologicamente organizados.

A partir do século XIX, em países europeus e em Estados americanos recém-independentes, mesmo considerando às especificidades de cada processo particular, a educação passou a ser vista como competência do Esta-

1 Estamos pensando disciplina escolar apoiados na definição, já mencionada anteriormente, de Fonseca.

do. De um modo geral, os Estados passaram a se utilizar dos sistemas de ensino público com o objetivo de formar cidadãos atrelados aos interesses políticos, econômicos e culturais da nação.

No Brasil, por exemplo, o processo de formação do Estado nacional se fez com permanentes lutas pelo controle da produção historiográfica e do ensino de História (FONSECA, 2006). Assim, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, deve ser pensada como parte de uma política do Estado-nação, voltada para a utilização do ensino e do currículo de História no sentido de se construir a identidade nacional.

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (FONSECA, 2006, p.25).

Portanto, como observamos nas palavras de Fonseca, foi na segunda metade do século XIX, em um ambiente marcado pela laicização do ensino, pelo interesse de construção de uma história da nação e pelo cientificismo, que a História se afirmou como disciplina escolar no Brasil. Contudo, com o propósito de melhor compreender as múltiplas articulações que envolvem o currículo e o ensino de História no Brasil, faremos breves considerações acerca do período que antecede a constituição da História como disciplina escolar propriamente dita.

Currículo e ensino de história no Brasil: primeiras construções

No Brasil colonial, a educação escolar ficou a cargo da Companhia de Jesus que, atuando no contexto da Contrarreforma, organizou colégios vol-

tados para a conversão cultural dos índios e para a propagação da fé católica. A *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, método educacional jesuítico que estabelecia o currículo e a administração do sistema educacional, foi instituído para respaldar as ações dos jesuítas, na colônia e na metrópole, como analisa Fernando de Azevedo:

Segundo a *Ratio Studiorum* publicada em 1599 pelo P. Geral Cláudio Aquaviva, em que se corporificaram as regras pedagógicas de Santo Inácio e as experiências ulteriores, no campo da educação, o plano completa dos estudos da Companhia devia abranger o curso de letras humanas, o de filosofia e ciências e o de teologia e ciências sagradas. Dêsses três cursos, que nos maiores estabelecimentos europeus da Companhia se completavam com um biênio de especialização, reservado à preparação de lentes de universidades, o primeiro o de letras humanas, dividido em três classes (gramática, humanidades e retórica), destinava-se a formar o homem in litteris humanioribus, ministrando-lhe um ensino eminentemente literário de base clássica, e constituía por isto mesmo, como curso de humanidades, o verdadeiro alicerce de toda essa estrutura, sólidamente montada, do ensino jesuítico (1963, p.519).

Nessa perspectiva, o ensino jesuítico tinha como base o estudo da gramática, da retórica, das humanidades, da filosofia e da teologia. Para a consecução desses estudos, utilizavam-se textos clássicos (gregos e latinos) de autores como Cícero, Ovídio, Virgílio, Horácio, Aristóteles, Demóstenes, Platão e Homero. Através de textos de historiadores da antiguidade, como Tito Lívio, Xenofonte e Tácito, os estudantes dos colégios Jesuítas tinham contato com a História.

A relação entre a Companhia de Jesus e o Estado português mergulhou em um mar de grandes hostilidades no século XVIII. Contribuíram para essa relação hostil o reformismo ilustrado português e sua crítica ao con-

trole dos sistemas educacionais pela Igreja Católica, a defesa da educação controlada pelo Estado e a atribuição de responsabilidade aos Jesuítas pela “miséria” intelectual do reino português. No contexto iluminista, o Marquês de Pombal realizou uma ampla reforma do Estado português com o objetivo de racionalizar a administração e diminuir a influência da Igreja sobre o sistema educacional luso.

A reforma pombalina apresentou uma preocupação com o estudo de História, especialmente com “as funções que poderiam ser atribuídas ao estudo de História, sobretudo nos cursos superiores. Nas *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, de 1759, o governo recomendava o estudo da História da religião e das antiguidades gregas e romanas” (FONSECA, 2006, p. 41).

No conjunto dessas reformas, a expulsão dos Jesuítas do Império Português, em 1759, trouxe consequências imediatas para a estrutura educacional do Brasil, como analisa Azevedo:

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação, montado e dirigido pelos Jesuítas no território brasileiro. Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especialmente para o Brasil, bastará lembrar ainda uma vez que, no momento de sua expulsão, possuíam os Jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17

casas de residência, e na colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários [...] (1963, p.539).

A expulsão jesuítica do Brasil, como mostra o autor de **A Cultura Brasileira**, provocou o desmonte da estrutura do ensino colonial, sem que se criasse uma nova organização institucional para substituí-la e, assim, o que surgiu foram aulas avulsas de matérias isoladas sem as características de ensino sistemático. Contudo, as repercussões da Reforma Pombalina, especialmente no tocante a proposta para a organização do sistema educacional, chegaram tardiamente ao Brasil.

O Seminário de Olinda, fundado em 1800, por Azeredo Coutinho, se constituiu em um importante espaço para a discussão e difusão das ideias norteadoras da Reforma Pombalina. Para Azevedo, no campo educacional, o Seminário de Olinda representou uma ruptura com a tradição jesuítica do ensino colonial.

As novas tendências pedagógicas exprimem-se não só no ambiente liberal que nele se criou, com métodos mais suaves e mais humanos, no respeito maior a personalidade do menino, nas transformações profundas das relações dos adultos com as crianças, dos mestres com os discípulos, mas ainda pela importância dada, no plano de estudos, ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais. Ao lado das matérias que constituíam o currículo tradicional, - a gramática, o latim, a retórica, a poética, a filosofia (mas segundo novos pontos de vista) e a teologia, - figuram o grego, o francês, a história, a cronologia, a geometria, a física, a história natural e o desenho que se lecionavam não somente aos que queriam fazer o seu curso de humanidades, mas ainda, aos que se destinavam às ordens sacras (1963, p. 558).

Embora a História apareça nos currículos propostos pelo Seminário de Olinda, a constituição da História como disciplina escolar no Brasil só ocorreu depois de 1822, com a formação do Estado nacional e a organização do sistema de ensino do Império.

Nas primeiras décadas do Brasil Império, os debates e projetos sobre a organização do sistema educacional incluíam, em suas propostas curriculares, o ensino de História². O debate em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas se fez sob a influência das disputas entre os diferentes grupos e concepções, como os liberais, os conservadores, a Igreja Católica e os representantes do governo imperial.

Esses grupos apresentavam algumas divergências quanto à organização do sistema educacional brasileiro. De acordo com Azevedo (1963, p.566), os liberais reivindicavam maior autonomia para as províncias gestarem as escolas, enquanto que os conservadores defendiam a unidade orgânica do sistema educacional em formação. Ao mesmo tempo, convergiam quanto à importância da educação para a formação do povo trabalhador, obediente, temente a Deus e ao Estado.

Os grupos dirigentes precisavam de um sistema educacional que atuasse como legitimador de seus projetos políticos, ideológicos e culturais. Na sociedade imperial brasileira, marcada pela diversidade social, étnica e cultural, a educação passou a ser pensada como o meio mais eficaz para a ocultação das diferenças, a preparação das elites para o exercício de poder e a resignação social e cultural da população pobre. Nessa perspectiva, a construção de uma identidade nacional, ancorada na ideia de um passado comum, no sentimento patriótico e no modelo branco eurocêntrico passa a ser objetivo precípua do sistema educacional em construção. Segundo Nilo Odália (1997, p.46):

2 Um exemplo disso é o que dispõe o art. 6º da Lei do Ensino das Primeiras Letras de 15 de Outubro de 1827: "Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil".

A escolha do que deverá ser a nova Nação acaba por parecer como a natural decorrência de uma situação histórica em que a oposição entre culturas e civilizações diferentes acaba por impor um vencedor – a cultura e a civilização dos brancos [...].

Nesse contexto, foi fundado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, nas palavras de Lilia Schwarcz, cumpriu:

“o papel que lhe fora reservado, assim como os demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (2007, p.99).

O saber elaborado pelo IHGB devia ser difundido por meio da educação, principalmente através do ensino de História. É nesse contexto que se constitui a História como disciplina escolar no Brasil, comprometida com a exaltação da nação brasileira, da ação missionária da Igreja Católica e da Monarquia brasileira.

O colégio oficial Pedro II, criado em 1837, ao introduzir o ensino de História ao longo das oito séries de seus programas curriculares, tornou-se a grande referência na definição dos conteúdos e planos de estudos.

A história como disciplina escolar no Brasil: articulando currículo e ensino

A fundação e atuação do IHGB e do colégio Pedro II foram peças essenciais na constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Empenhadas na produção e difusão de saberes históricos comprometidos com a formação dos filhos da elite e com a construção da genealogia nacional, essas instituições sincronizaram suas ações, como observa Abud:

A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (2005, p.30).

A presença do IHGB, na construção do saber histórico a ser ensinado nas salas de aula, fica evidenciada na produção de livros adotados no ensino secundário. Caso bastante ilustrativo é o de Joaquim Manuel de Macedo, sócio do IHGB, professor de História do colégio Pedro II e autor do livro **Lições de História do Brasil para o uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II**, de 1861.

Neste livro, que se tornaria referencial, Macedo estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras suas referências na obra de Varnhagen -, mas, sobretudo, contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos [...] (FONSECA, 2006, p.49).

O livro de Macedo indica diretrizes para a formação moral e cívica dos alunos e, ao mesmo tempo, evidencia a preocupação de oferecer, ao ensino de História, recursos construídos com métodos e procedimentos adequados. Dessa forma, a História vai melhor se definindo como disciplina escolar.

Outro fator que atuou no sentido de fortalecer a visão heroica e patriótica da História foi a ascensão do positivismo, no século XIX. Dessa forma, torna-se imprescindível uma reflexão sobre essa corrente de pensamento e suas repercussões no Brasil.

Augusto Comte (1798-1857), precursor do positivismo, estruturou seu pensamento em torno de três temas básicos: a filosofia da História, uma fundamentação e classificação das ciências e uma sociologia. A “filosofia da História”, primeiro tema da filosofia comteana pode ser sintetizada na Lei dos Três Estados, segundo a qual, todas as ciências e o espírito humano desenvolvem-se através de três fases distintas: a teológica, a metafísica e a positiva.

O Curso de Filosofia Positiva de Comte foi iniciado em 1830 e concluído em 1840, período, na França, marcado pela queda de Carlos X, a ascensão de Luís Filipe e pelas lutas operárias contra a exploração capitalista. Nesse cenário, para o pai do positivismo, a ordem se apresentava como condição fundamental para o progresso da humanidade. A harmonização do convívio entre todos os membros da sociedade conduziria a humanidade ao bem público e à felicidade individual

Dessa maneira o positivismo se afirma, também, como discurso ideológico típico da sociedade industrial (burguesa). Sobre esse processo, Michael Löwy afirma:

É apaixonante observar como o conceito que havia servido de instrumento revolucionário por excelência no século XVIII, que esteve no coração da doutrina política dos insurretos de 1789, altera o seu sentido no século XIX, para se tornar, com o positivismo, uma justificação científica da ordem social estabelecida (1994, p.27).

De acordo com essa corrente de pensamento, a sociedade é regida por leis naturais que explicam o seu desenvolvimento, ou seja, os fenômenos sociais são fatos naturais submetidos a leis naturais. O positivismo utiliza conceitos e modelos das ciências naturais na investigação social, assim como os aplica à História. Refletindo sobre contribuições do positivismo à História, Hobsbawm chama atenção para a inadequação de se aplicarem mecanicamente modelos das ciências naturais à História.

O positivismo, filho tardio do iluminismo do século XVIII, não conseguiria conquistar nossa admiração irrestrita no século XIX. Sua maior contribuição à história foi a introdução de conceitos, métodos e modelos das ciências naturais na investigação social, e a aplicação à história, conforme parecessem adequadas, das descobertas nas ciências naturais. Não foram realizações insignificantes, mas eram limitadas, ainda mais porque a coisa mais parecida com um modelo de mudança histórica, uma teoria da evolução nos moldes da biologia ou geologia, e extraindo tanto estímulo e exemplo do darwinismo a partir de 1859, é apenas um guia muito tosco e inadequado para a história (2006, p. 158).

Esses aspectos do pensamento comteano contribuíram para uma visão etapista do processo histórico e para a ideia de que através das mesmas leis gerais é possível entender o universo e as sociedades, negando-se, assim, a dinâmica da História e as especificidades das sociedades.

No Brasil, as duas últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século seguinte foram marcadas por importantes transformações, diretamente articuladas ao processo abolicionista, à proclamação e implantação da República.

Os referidos acontecimentos foram influenciados pelo pensamento positivista que já avançava em nosso país, entretanto, é importante salientar que, no momento da Proclamação da República brasileira, o positivismo assumia dois sentidos principais. Um deles, do qual já falamos, significava uma postura epistemológica de crença no poder da ciência de explicar o mundo, e até o mundo humano podia ser explicado pelas leis equivalentes às da física ou da biologia. O outro sentido, muito próximo do positivismo ortodoxo da última fase da vida de Comte, embora sem abandonar de todo a posição cientificista, assumia o perfil de uma religião natural, uma filosofia da história e uma proposta política.

As primeiras manifestações do positivismo no Brasil datam de 1850, quando Manoel Joaquim Pereira de Sá apresentou tese de doutoramento em ciências físicas e naturais na Escola Militar do Rio de Janeiro. Em seguida, Luís Pereira Barreto, com a obra **As Três Filosofias**, propõe a filosofia positivista como o meio para libertar o pensamento intelectual brasileiro da tutela da Igreja Católica. Nesse cenário, Benjamin Constant pregou o positivismo na Escola Militar, influenciando jovens militares brasileiros, e assumiu a defesa da articulação entre o pensamento positivista e o republicanismo.

Nesse sentido, a adaptação do positivismo à realidade brasileira produz algumas interpretações da nossa política, como à ideia de que o Brasil só alcançaria o Estágio Positivo com a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República, essa compreensão foi favorecida pela aproximação entre o pensamento positivista e os militares ligados ao abolicionismo e ao republicanismo.

As ideias positivistas influenciaram a Proclamação da República brasileira, fato que, segundo Fonseca (2006, p.51), não alterou a essência das concepções norteadoras do ensino de História, embora tenha se verificado uma maior preocupação com os métodos empregados. Um exemplo disso são os textos de orientação aos professores, publicados nos livros didáticos, com o objetivo de utilizarem melhores recursos para se alcançar os resultados esperados.

Apesar de uma maior preocupação com o método, entendemos que, na Primeira República, o ensino de História continuou comprometido com a formação do cidadão adaptado à ordem política e social vigente. Contudo, a Proclamação da República apontou para a eleição de novos símbolos e de um novo herói, identificados com a nova ordem política, como ressalta Fonseca:

Os republicanos, após 1889, não alteraram substancialmente as diretrizes da produção historiográfica ou dos manuais didáticos. Mas operaram uma inversão significativa na abordagem dada à Inconfi-

dência Mineira, elevada agora à condição de movimento-símbolo da luta republicana (2006, p.74).

Se a Inconfidência foi elevada à condição de movimento-símbolo da luta republicana, Tiradentes foi convertido em herói nacional por uma república em busca de sua própria identidade, como afirma Carvalho:

A falta de uma identidade republicana e a persistente emergência de visões conflitantes ajudam também a compreender o êxito da figura de herói personificada em Tiradentes. O herói republicano por excelência é ambíguo, multifacetado, esquarterado. Disputam-no várias correntes; ele serve à direita, ao centro e à esquerda. Ele é o Cristo e o herói cívico; é o mártir e o libertado; é o civil e o militar; é o símbolo da pátria e o subversivo. A iconografia reflete as hesitações. Com barba ou sem barba, com túnica ou de uniforme, como condenado ou como alferes, contrito ou rebelde: é a batalha por sua imagem, pela imagem da república (2008, p. 141).

A visão patriótica e a heroização de Tiradentes refletem no ensino de História, como fica evidente em obras como **História do Brasil para o ensino secundário**, de Rocha Pombo, cuja primeira edição é de 1918.

O referido autor foi professor do colégio Pedro II e, em 1900, admitido como sócio efetivo do IHGB, fato que deixa mais evidente a importância dessa instituição na produção de saberes históricos utilizados em salas de aula. Nessa obra, o autor expressa uma visão patriótica da nossa história, por exemplo, ao afirmar que “o primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna de nosso culto” (apud FONSECA, 2006, p.51).

Pombo foi também autor, entre outras obras, de **Nossa Pátria**, de 1914, voltada para o ensino secundário, e de uma coleção de História do Brasil

destinada, principalmente, ao uso de estudantes dos cursos de Filosofia, de mestres primários e professores de ginásio, para o preparo de suas aulas. Nessa última obra, os conteúdos disciplinares seguem as marcas tradicionais de periodização da História do Brasil: Descobrimento do Brasil (cap. I), Primeiras Expedições (cap. II), Capitanias Hereditárias (cap. III), Governo Geral (cap. IV), Independência (cap. XVII), Proclamação da República (cap. XXIII). Ao mesmo tempo, a visão patriótica e o heroísmo nacional ficam evidentes na exaltação de Tiradentes.

Dir-se-ia que o cárcere, que por tanto tempo o isolara do mundo, lhe teria mudado aquela índole vivaz e irrequieta. Não fala: abisma-se na sua medição. O que só deseja, diante dos algozes, é mostrar, na hora do sacrifício, que sabe dar testemunho da grande causa que lhe custara a vida. Valeram-lhe a fé e a resignação “essa coragem que a tantos heróis tem faltado na hora suprema”.

Pelas sete e meia da manhã, entrava na prisão o algoz. Ia vestir-lhe a alva de sacrificando, e “atar-lhe o braço ao colo”. Pedindo-lhe, como de costume, o perdão da morte, plácida e voltou-se êle para o carrasco, dizendo-lhe: - “Oh meu amigo! Deixe-me beijar-lhe as mãos, e também os pés”. E fez isso com tanta humildade e contrição, que o carrasco, tão afeito a semelhantes lances, “chegou a comover-se, e deixou escapar uma lágrima”.

Ao despir-se para vestir a alva, tirou também a camisa, dizendo que por ele “morrera também Jesus assim”. (POMBO, 1966, p.274).

Nesse caso, Tiradentes é apresentado como o “Herói Salvador”, aquele que, com a bravura e dignidade de poucos e com a capacidade de perdoar de Jesus Cristo, morreu pela pátria.

Sobre as relações entre a “heroização” de Tiradentes e o ensino de História, é importante destacar que até a instalação da República, a Inconfidên-

cia não aparecia com destaque nos manuais escolares. Contudo, durante a República o movimento passa a ser tratado como o símbolo da luta republicana no Brasil, e Tiradentes, como o seu mártir.

A heroização de Tiradentes foi pensada como parte de uma estratégia voltada para o fortalecimento do sentimento nacional, entrelaçado ao ideal republicano e aos interesses políticos de cada conjuntura. Nesse processo, o ensino de História reforçou a imagem do herói que se sacrificou pela pátria, e, através da disseminação dessa imagem, fertilizou o sentimento cívico nacional.

A exaltação de Tiradentes aparece em livros didáticos de História do Brasil, como nos já citados de Rocha Pombo, e em outros, como **História do Brasil para a 3ª série ginásial**, de Artur Viana:

[...] o Tiradentes. Era um homem pobre, de coração generoso, inteligência viva, amante do progresso, um autodidata, cheio de ardor e capaz de grandes empreitadas. [...] Não era nem sonhador, nem entusiasta vulgar. Tinha senso de realidade, espírito prático, realizador, produto que era de um meio, de onde se cultivavam as letras, empreendiam-se organizações, lutava-se com a aspereza da terra e procurava-se disciplinar a fortuna. [...] Era o tipo representativo do brasileiro do século XVIII, cujas virtudes e qualidades os pósteros herdaram (apud FONSECA, 2006, p.77).

Nesse trecho, Tiradentes é apresentado como fonte de inspiração para uma espécie de código de valores, como o trabalho redentor, pobreza honrada e espírito prático que deviam perpassar o comportamento de todo brasileiro virtuoso, especialmente da juventude. Tiradentes tornou-se um paradigma na formação moral e política dos jovens brasileiros.

Ao mesmo tempo em que a imagem do “Herói Nacional” era construída, ocorria sua utilização em favor de interesses políticos. Um exemplo dessa utilização foi o envolvimento dos alunos de várias escolas brasileiras

nas atividades comemorativas do 21 de Abril, momentos em que a figura do “Inconfidente Herói” era sempre reverenciada como sinônimo de fervor patriótico. Sobre essa utilização política mais imediata da figura de Tiradentes, Fonseca nos apresenta uma experiência bastante ilustrativa:

Nas comemorações de 21 de abril de 1942, antes mesmo da declaração formal de guerra, que ocorreria em agosto daquele ano, Tiradentes já servia como o exemplo do sacrifício que talvez tivessem que fazer muitos jovens brasileiros. Numa sessão cívica realizada no Cine Brasil, em Belo Horizonte, à qual compareceu grande público, ficou registrado o apelo ao sacrifício da juventude, no discurso dos representantes dos diretores de escolas secundárias da cidade. Depois de uma preleção sobre o martírio de Tiradentes, o diretor o apontou, segundo o jornal Estado de Minas, como “exemplo à juventude, de quem a pátria agora, mais do que nunca, irá necessitar [...] para defesa de nossa civilização e liberdade” (2006, p.81).

A visão heroica em torno de Tiradentes, construída no contexto da Proclamação da República, continua presente no ensino de História dos dias atuais, prova disso são as palavras de um professor de História que atua na cidade de João Pessoa, ao ser indagado sobre o papel de Tiradentes na História do Brasil, em entrevista concedida durante a consecução da pesquisa de mestrado “Diálogos sobre Saberes e Práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de história na cidade de João Pessoa”:

Agora não, né? Nós temos o que? Um representante da classe operária dirigindo o país, então isso já quebrou muitos preconceitos, muitas coisas mudam, mas uma época atrás o Tiradentes ser considerado um herói, o mártir da independência, é muito positivo (MACEDO NETO, 2010, P.57).

Nesse caso, o professor entende como positiva a heroização de Tiradentes, principalmente, por ter sido construída em um contexto histórico de muitos preconceitos no Brasil. Essa visão precisa ser problematizada, visto que a escolha de Tiradentes como herói nacional contemplou interesses das classes dirigentes republicanas e fortaleceu determinados preconceitos, na medida em que o “herói nacional” não tinha uma identificação direta com movimentos populares, com as lutas negras e indígenas, por exemplo.

A concepção patriótica da História está presente também em orientações governamentais da segunda década do século XX, com a introdução da disciplina escolar Instrução Moral e Cívica que, a partir da Reforma Rocha Vaz³, de 1925, passou a fazer parte do currículo das escolas secundárias. Articulada ao ensino de História, a Instrução Moral e Cívica foi um dos principais mecanismos adotados nas políticas educacionais da época, com o propósito de desenvolver as “noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, amor à família e à pátria” (HORTA, 1994, p.137).

Nesse sentido, no próprio texto da Reforma Rocha Vaz são definidos os conteúdos que devem embasar o programa da disciplina de Instrução Moral e Cívica:

Art. 48 § 5º - O programa de ensino da instrução moral e cívica, no curso secundário, constará de ampliação do ensino ministrado no curso primário (art.55 § 2º), acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações dos grandes fatos da história pátria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e

3 “Reforma que impõe a seriação obrigatória dos estudos secundários, mantém a equiparação dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e institui a concessão de juntas examinadoras, aos colégios particulares, para efeito de exames de validade igual aos portadores nos Colégios Pedro II ou estabelecimentos equiparados. 1. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925) é aprovada tendo como Ministro da Justiça e Negócios Interiores João Luiz Alves.2. Quanto ao ensino superior, a Reforma Rocha Vaz baixou algumas normas de funcionamento para os cursos, então, em funcionamento (direito, engenharia, medicina, farmácia e odontologia) e extensivas aos demais que fossem criados.” (DECRETO Nº 16.782 -A . In NÓBREGA, V. L. da - Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio, Liv. Freitas Bastos)// (Silva, G. B. - Apontamentos sobre a evolução da administração federal do ensino secundário. In: DOCUMENTÁRIO, MEC / DES, out. 1969)

dos que influíram decisivamente no progresso humano (apud RITTER, 2006, p.36).

As reformas da década de 1930 e 1940 promoveram a centralização das políticas educacionais, e o ensino de História assumiu centralidade nas propostas de formação da unidade nacional. Essas medidas centralizadoras no campo educacional devem ser pensadas no contexto das medidas unitaristas do governo Vargas, que se projetou como liderança carismática de caráter nacional se utilizando do aparelho burocrático estatal e colocando os meios de comunicação e as instituições educacionais sob a influência de seu projeto de poder.

Nesse cenário, a Reforma Francisco Campos⁴, de 1931, retirou das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passava a ser um atributo exclusivo do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

A referida reforma foi objeto de críticas, por parte de alguns professores, pois estava diluindo a História do Brasil na História da Civilização e, assim, desprestigiando a História nacional, como observa Fonseca:

Para eles, na prática, a História do Brasil teve seu espaço reduzido, pois estava diluída na História da Civilização e com a sua carga horária diminuída. Os embates pelo restabelecimento do ensino autônomo da “História Pátria” acabaram por envolver, também, o IHGB. Era claramente uma manifestação das posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas (2006, p. 53).

4 “Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde, Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como ‘Estado Novo’. Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estavam a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à ‘formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional’, construindo no seu espírito todo um ‘sistema de hábitos, atitudes e comportamentos’. Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais” (MENEZES e SANTOS, 2002).

Nesse caso, fica claro que a valorização da disciplina de História do Brasil se relaciona com o discurso nacionalista voltado à valorização do país. Com a Reforma Capanema⁵, de 1942, a História do Brasil reassumiu o *status* de disciplina autônoma voltada, principalmente, para a formação patriótica, com a exaltação de vultos do passado nacional, associada à educação moral e cívica.

O Golpe Militar de 1964 e o Regime Autoritário (1964-1985) por ele inaugurado aprofundaram, no ensino de História, a concepção voltada à exaltação patriótica, combinada com medidas de controle sobre a atuação político-ideológica dos professores e de adequação à Doutrina de Segurança Nacional. Durante o Regime Autoritário, houve a maior valorização da História tradicional, o que se evidencia com a obrigatoriedade dos estudos de Educação Moral e Cívica ao nível do que hoje é o Ensino Fundamental, de Organização Social e Política Brasileira, ao nível do atual Ensino Médio, e de Estudos dos Problemas Brasileiros, em nível universitário. O texto do Decreto-Lei nº. 68065, de 14 de janeiro de 1971, deixa claro o objetivo principal dessas disciplinas.

[...] o culto à pátria, aos símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem;

5 "Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como 'Estado Novo'. (...) No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: 'É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades - a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica.' " (MENEZES e SANTOS, 2002)

O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (apud FONSECA, 2005, p.37).

Disciplinas estas, comprometidas com uma concepção de ensino empenhada na valorização da nação, da pátria, da integração nacional, da tradição, da lei e dos heróis. E o ensino de História, cujo objeto é claramente citado no Decreto 68.065/71, vai sendo vinculado aos princípios norteadores da Educação Moral e Cívica.

A história, de acordo com essa concepção, não é concebida como uma construção coletiva e conflituosa, mas como um processo linear resultante da ação dos grandes vultos. Pensar a história nessa perspectiva é apostar na incapacidade de ação dos homens, no “silêncio dos vencidos”. O ensino de História nessa perspectiva segue uma metodologia caracterizada pela utilização de questionários com respostas, em geral, formuladas acriticamente, pela aplicação de estudos dirigidos e por uma relação, entre professores e alunos, marcada pela passividade dos sujeitos. Esse modelo é um exemplo da “educação bancária”, tão condenada por Paulo Freire (2006, p. 67). Esse modelo é, também, criticado por Selva Fonseca, para quem:

O aluno expectador da História é por excelência um expectador em sala de aula, a prática de receber o conteúdo pronto, a não exigência da reflexão, da pesquisa produziu alunos passivos frente ao saber, copiadores de anotações e questionários que eram devolvidos na prova tal e qual recebidos em sala de aula. História e Geografia passam a ser encaradas desde cedo como disciplinas que não exigem reflexão e elaboração por parte dos alunos (2005, p. 72).

A obrigatoriedade do ensino de EMC, OSPB e EPB, a maneira como essas disciplinas foram estruturadas, a aproximação entre a História e à formação moral e política disciplinadora – obediência às leis, passividade po-

lítica e submissão ao código de valores morais – e a História voltada à exaltação patriótica foram medidas empenhadas em produzir uma sociedade de “silenciados”. Contudo, algumas vezes teimaram em não calar, e algumas aulas de EMC, OSPB e EPB foram utilizadas por professores e alunos de outras maneiras e com outros objetivos que não visavam legitimar a ideologia da Ditadura Militar.

As práticas de resistência mais comuns eram o uso das aulas dessas disciplinas para o ensino de História e Geografia e a utilização desses espaços para a discussão crítica acerca de problemas sociais, como a questão agrária, a violência urbana, a dívida externa, entre outros. Um exemplo disso foi o Livro **OSPB: Introdução à Política Brasileira**, de Frei Beto, editado inicialmente em 1986, que traz em seus capítulos temas como divisão da renda nacional (capítulo 1), os modos de produção (capítulo 3), reforma agrária (capítulo 10), e outras temáticas sociais relevantes. É importante considerar que o livro de Frei Beto foi lançado já no processo de redemocratização do Brasil; mesmo assim, é uma evidência da postura contra hegemônica que se estabeleceu no interior dessas disciplinas escolares.

No contexto da ofensiva dos governos militares, surge a disciplina de Estudos Sociais, configurando-se como um verdadeiro ataque à formação e ao exercício profissional do professor de História. Em 1971, as mudanças curriculares, no ensino de 1º e 2º graus, previam a adoção de Estudos Sociais, abrangendo os conteúdos de História e Geografia no curso de 1º grau. Em meio a essas medidas, foram implantados os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais visando formar professores de Moral e Cívica e Estudos Sociais, e, em 1976, o Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria de nº. 790, estabeleceu que apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais. Dessa forma, os professores licenciados em História e Geografia tiveram grande prejuízo profissional, pois ficavam praticamente excluídos do ensino de 1º grau.

Essas medidas fazem parte de um plano voltado para a descaracterização das ciências humanas como campo de conhecimento autônomo e para

o controle ideológico sobre uma disciplina de importância fundamental na formação dos jovens e do pensamento brasileiros. Em sintonia com essa crítica, Selva Fonseca afirma:

Assim a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas (2005, p. 29).

A ofensiva da Ditadura Militar provocou o que Selva Fonseca chama de “(des)qualificação dos professores de História” (2005, p.25), que entendemos como um procedimento voltado para distanciá-los de práticas conscientes e críticas.

A imposição desse modelo não se fez sem resistência, pois, apesar das dificuldades impostas pelo Regime Militar, como censura aos meios de comunicação e as perseguições aos opositores do Regime, emergiram várias ações contrárias ao modelo de educação adotado pelos militares e, mais especificamente, às políticas de desqualificação dos professores. No conjunto dessas ações contra hegemônicas, ganharam destaque manifestações de entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Por exemplo, o Congresso da SBPC, realizado em 1976, colocou-se oficialmente em defesa da extinção dos cursos de licenciatura curta e de Estudos Sociais.

Diante dessas e de outras manifestações, o governo, através da Resolução nº. 7, de 1979, do Conselho Federal de Educação, estabeleceu:

Art. 5º, I, § 1º - a matéria denominada Estudos Sociais [...] pode, a critério do estabelecimento de ensino:

- a) ser ministrada, como área de estudo, por professor polivalente, licenciado em Estudos Sociais; [...]
- c) ser ministrada através de disciplinas, por professores licenciados em História e Geografia (apud Fonseca, 2005, p. 30).

Assim, o Conselho Federal de Educação permitiu aos professores licenciados em História e Geografia ministrarem suas disciplinas específicas e, também, Estudos Sociais, EMC e OSPB.

Contudo, a manutenção de Estudos Sociais foi rejeitada pela comunidade acadêmica que, através de entidades como a ANPUH e AGB, mobilizou professores em todo país na luta pela extinção de Estudos Sociais e pela revalorização de História e Geografia, assim como dos professores dessas disciplinas. Essas mobilizações devem ser pensadas no quadro do ressurgimento dos movimentos sociais organizados (sindical, estudantil, camponês) que caracterizou o período de declínio do Regime Autoritário, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

A crise do Regime Autoritário e o processo de redemocratização do Brasil favoreceram, nos anos 1980, a emergência de debates e de novas propostas voltadas para o ensino de História, no sentido de mudar as práticas, o processo de ensino e o fazer pedagógico na sala de aula de modo que professores e alunos, na condição de sujeitos, assumissem uma postura crítica diante dos saberes históricos e do mundo.

A redemocratização brasileira abriu espaços para a ascensão de concepções historiográficas contrárias à tradição positivista, especialmente a concepção materialista da história⁶. Daí considerarmos importante algumas considerações sobre essa corrente e sua influência no ensino de História no Brasil.

6 De acordo com Engels, "A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos (1975, p. 44).

A concepção materialista da História emergiu no seio das lutas sociais, na Europa do século XIX, sob o impulso da produção intelectual de Karl Marx e Friedrich Engels. Uma importante contribuição dessa concepção é a crítica ao positivismo, associada a uma nova postura epistemológica calçada na compreensão crítica e dialética do processo histórico. Ao condenar a História linear, mecanicista, própria da tradição positivista, despertou uma concepção fundamentada na ideia de que os homens, suas representações e valores são condicionados pelo modo de produção de sua vida material. No Artigo **O que os historiadores devem a Karl Marx?**, Hobsbawm nos fala sobre as limitações da História enquanto ciência ancorada no positivismo e sobre as contribuições do marxismo para se pensar o passado humano.

Mesmo pelos padrões modestos das ciências humanas e sociais do século XIX, a história era, portanto, uma disciplina extremamente – poder-se-ia quase dizer deliberadamente – retrógrada. Suas contribuições ao entendimento da sociedade humana, passada e presente, eram insignificantes e ocasionais. Uma vez que o entendimento da sociedade requer entendimento da história, mais cedo ou mais tarde teriam que ser encontradas maneiras alternativas e mais produtivas de investigar o passado (2006, p. 156-157).

Configuram-se também como contribuições do materialismo histórico para se pensar a História: a importância atribuída aos conflitos de classe e a teoria da “base e superestrutura”.

No tocante ao ensino de História, o materialismo histórico propõe uma postura mais crítica de professores e alunos em relação aos contextos em que estão inseridos, ou seja, a História ensinada deve contribuir para a conscientização política e para a superação das desigualdades.

Quanto à definição e organização dos conteúdos, a corrente preconizada por Marx e Engels contribuiu (e contribui) para uma opção, presente em

livros didáticos e currículos, de trabalhar a História a partir dos modos de produção, embora nem todos os livros didáticos e currículos de orientação marxista tenham sido organizados dessa maneira.

No caso de se estudar as sociedades com base nos modos de produção, quando se estuda o modo de produção primitivo é introduzido o estudo sobre as sociedades indígenas brasileiras, ou quando é trabalhada a transição feudo-capitalista, se insere o estudo do início da colonização brasileira.

Em nossa opinião, essa abordagem traz aspectos positivos, como o exercício permanente de contextualização, não permitindo que se perca a noção de totalidade do processo histórico e a importância atribuída ao estudo das condições materiais, o que consideramos relevante. Contudo, pode produzir algumas simplificações (reduccionismos), como tratar a história local como um simples reflexo do global, desprestigiando aspectos da vida social e cultural que não integram as perspectivas epistemológicas das grandes categorias de análise.

Sobre a influência do materialismo histórico no ensino de História, Circe Bittencourt dispõe:

Da análise feita sobre as atuais propostas, quando comparadas às anteriores, pode-se perceber que apresentam críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para a idéia de uma História nacional subordinada à ótica européia ou para uma História centrada nos modos de produção, com base no estruturalismo que imobiliza as ações dos indivíduos em sociedades, especialmente as periféricas ao mundo desenvolvido (2005, p. 23).

Considerado simplificador por vários historiadores e estudiosos contemporâneos que o acusam, por exemplo, de reduzir as abordagens históricas ao nível econômico, o materialismo histórico passa a ser objeto de críticas e questionamentos pelos movimentos de renovação historiográfica que

se articulam com a nova história⁷. Não se trata necessariamente de negar a importância do marxismo, de suas categorias e conceitos, para as abordagens históricas. Na verdade, os novos historiadores – embora alguns assumam posições extremas – alertam para a necessidade de lidar criticamente com esses conceitos, uma vez que não devem ser assimilados como verdades absolutas.

A nova história e o materialismo histórico apresentam entendimentos diferentes sobre determinados conceitos como, por exemplo, a noção de tempo histórico que, para o marxismo tem um caráter teleológico, enquanto para os novos historiadores a história não pode ser conhecida e, sobretudo, não pode ser produzida com base em uma compreensão especulativa e revolucionária do tempo histórico, havendo também apreciações diferentes sobre o econômico e o cultural. Contudo, entendemos que não são correntes necessariamente antagônicas e excludentes, ao contrário, em determinadas abordagens podem se complementarem.

Entendemos as sociedades constituídas de estruturas globais, que não podem ser desprezadas, e de pequenas estruturas, de micro relações, que também devem ser validadas nas abordagens históricas como forma de pensarmos as sociedades em seu sentido mais amplo, valorizando tanto as condições materiais quanto as subjetividades que envolvem a vida humana. Sobre essa questão, concordamos com o ponto de vista de Cardoso:

Então, o problema, ao meu ver, não é de ampliação de objetos, ou de incluir os interesses subjetivos, individuais ou de pequenos grupos, a História pode estudar isso tudo. O que eu digo, é que depende da maneira de fazer tal coisa, para que você está fazendo e, ao meu ver, depende que não se caia, como quase sempre acontece, nos extremos (2004/2005, p.5).

7 Movimento de renovação historiográfica ou a terceira geração da chamada Escola dos Annales. Segundo Burke (1997, p.132), “A expressão foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques Le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os *Annales*. Braudel havia falado de uma *história nova* em sua aula inaugural no Collège de France (1950). Febvre, por outro lado, usara frases como ‘*uma outra história*’ para descrever o que o grupo dos *Annales* tentava fazer”.

A nova história tem suas raízes, no final dos anos 1920, na produção intelectual dos franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, que lideraram a fundação da revista “*Annales*”, a qual terminou por impulsionar uma revolução no fazer historiográfico. Sobre a importância e as ideias centrais da revista, Burke afirma:

A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras (1997, p. 11-12).

As ideias disseminadas com a revista foram influenciando outras gerações de historiadores que contribuíram para o aparecimento da “Escola dos *Annales*” ou movimento dos *Annales*.

Esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura)

e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel.

Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. (BURKE, 1997, p. 12-13).

O movimento de renovação historiográfica impulsionado pelos *Annales* assume características heterogêneas ao longo dos anos e aponta para temas novos, como cotidiano, imaginário, mentalidades e cultura popular. Constituído-se, ao longo de sua trajetória, como um movimento marcado por continuidades e descontinuidades, como observa Silveira:

Os *annalistes* apresentaram continuidades e descontinuidades epistemológicas: continuidades até a 3ª geração, em termos de uma história estrutural, da longa duração, e combativa da história metódica; descontinuidades, no âmbito dessa continuidade, pequenas rupturas, pelo aprofundamento e diferenciação dado ao eixo estrutural. No interior da 3ª geração, a descontinuidade, sob certos aspectos, parece ser maior, talvez pelos chamados “retornos”, mas eles ainda se pretendem inscritos na história estrutural (2009).

Os *annales* criticam a concepção de estrutura do marxismo, por entender que esta despreza as superestruturas em nome da centralidade consignada à estrutura econômica. Ao mesmo tempo, defendem que as estruturas são as realidades sociais, econômicas e culturais de longa duração. Esse movimento, que encontra, hoje, na nova história cultural, sua face mais visível,

dirige, também, suas críticas ao historicismo⁸ e ao positivismo, propondo uma produção historiográfica que não se limite ao econômico e ao político, mas esteja aberta a todas as atividades humanas. Dessa maneira, ampliou-se a possibilidade de fontes utilizadas e se fertilizou o solo da historiografia, tornando possível uma produção voltada para o cotidiano, o imaginário e as micro historicidades.

Uma das críticas centrais desferida pelos *Annales*, foi dirigida ao político, por entender, entre outros aspectos, que a História política praticada não seria capaz de oferecer respostas às necessidades da sociedade de massas do pós-1ª Guerra. Essa postura em relação ao político levou a uma rejeição ao Estado, concebido como espaço marcado pela parcialidade. No entanto, a partir dos anos 1960, vai se configurando uma revalorização da política através de um movimento⁹ que ocorre por fora dos *Annales*, contribuindo para uma reaproximação entre a História e o político.

A despeito da variedade de posições e das mudanças epistemológicas ao longo dos anos, um elemento presente em todas as fases do movimento é a interdisciplinaridade, ou seja, a superação das especializações estreitas e a história-problema, oposta à narrativa de fatos e feitos heroicos, são características desse movimento historiográfico. Sobre a necessidade de aproximação entre a História e as outras ciências e a necessidade de derrubar muros entre as ciências, Braudel ressalta que:

Menos para os leitores dessa revista, especialistas em nossos estudos, que para os nossos vizinhos das ciências dos homens: economistas, etnógrafos, etnólogos (ou antropólogos), sociólogos, psicólogos,

8 O historicismo é uma História que se proclama radical, ressaltando enfaticamente não somente sua importância enquanto saber e reflexão, mas impondo sua posição central para uma compreensão do Homem e da realidade. Segundo Michel Löwy, o historicismo comporta três "idéias essenciais": a primeira é a de que qualquer "fenômeno cultural, social e político" é histórico, só pode ser compreendido através de e na sua historicidade; a segunda é que há "diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam"; a terceira é a de que não somente "o objeto da pesquisa é histórico" mas também o "sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história" (1994, p.65-66).

9 Segundo Silveira (2009), "o grupo de historiadores responsáveis pela renovação da história política era vinculado à *Université de Paris X-Nanterre*, ao *Institut National des Sciences Politiques* e à *Fundation Nationale des Sciences Politiques*".

lingüistas, demógrafos, geógrafos, até mesmo matemáticos sociais ou estatísticos – todos vizinhos que, há longos anos, seguimos nas suas experiências e pesquisas porque nos parecia (e ainda nos parece), que, colocada ao seu reboque ou ao seu contato, a história se ilumina com uma nova luz (2005, p. 44).

Fernand Braudel foi um dos expoentes nesse processo de renovação que muito influencia os debates historiográficos contemporâneos, entre os conceitos introduzidos por esse representante da segunda geração dos “Annales”, encontra-se a dialética da duração, ou a ideia de que o tempo histórico pode apresentar-se como de longa, média ou curta duração. De acordo com essa noção de tempo, na História há fenômenos que se transformam rapidamente, enquanto outros se alteram lentamente, mesmo em contextos de revoluções. Braudel condena a ideia moderna de tempo-progresso e apresenta as múltiplas temporalidades, apontando a existência de um tempo geográfico, quase imóvel, que transcorre lentamente; de um tempo social, dos grupos sociais, das construções coletivas ou o tempo das economias e dos Estados; e o tempo individual, de oscilações breves, nervosas, rápidas.

As mudanças paradigmáticas e o debate teórico-metodológico atual, no campo da História, têm repercussões no ensino, contribuindo, por exemplo, para a organização dos conteúdos ministrados a partir de eixos temáticos. Essa nova distribuição dos conteúdos, influenciada pela nova história, supera a tradicional e linear cronologia dos acontecimentos e elege temas norteadores para as aulas de História.

O debate sobre o ensino, nessa perspectiva, se faz com a preocupação de sabermos se os professores conseguem trabalhar os temas sem perder a noção de totalidade da história. Essa preocupação aparece nas palavras de Le Goff:

A História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a história de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se es-

boça, é uma História que se encerra no tema e não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História Geral das sociedades (apud FONSECA, 2005, p. 105).

Apoiando-nos nas palavras de Le Goff, acreditamos que a História temática pode ser utilizada de forma satisfatória nas salas de aula, porém o tema deve aparecer circunscrito no contexto geral da história, não perdendo de vista procedimentos clássicos como a cronologia, embora em outra perspectiva diferente da linearidade progressiva da História tradicional. Para Fonseca, a História temática, trabalhada com essas precauções, tende a favorecer o ensino de História, pois:

[...] ela traz elementos para o professor incorporar no ensino de História, outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que sequer foram investigadas. Dessa forma, o espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi ampliado e respeitado (FONSECA, 2005, p. 106).

O debate sobre a História temática revela, entre outras coisas, a necessidade de pensarmos o currículo e o ensino de História como construções permanentemente permeadas pelas mudanças na concepção de currículo e de ensino, pelo debate historiográfico e pelas mudanças verificadas nos processos históricos de cada sociedade particular.

Considerações renovadas

O ensino de História tem passado por importantes e necessárias mudanças que podem ser canalizadas no sentido de tornar essa prática mais dinâmica e comprometida com a formação de cidadania. A perspectiva de

ampliação das abordagens e diversidade das fontes tem estimulado a busca pela diversificação dos recursos didáticos e a utilização de novas linguagens em sala de aula, como o filme, as imagens, a música e a internet.

São mudanças que se colocam para os professores como um desafio que implica na sua permanente atualização profissional. Contudo, a tão necessária melhoria no ensino de História não depende apenas de uma iniciativa do professor. É necessário tratar a formação docente como uma política pública (como já abordamos anteriormente); limitar o número de alunos por sala de aula; valorizar a profissão docente com planos de cargos, carreiras e remuneração; criar estratégias curriculares e um ambiente escolar favorável à pesquisa como iniciação científica, ou seja, é preciso pensar os desafios que se colocam para a História ensinada no quadro das mudanças estruturais que envolvem o ensino e a educação em seu sentido mais amplo.

Além disso, nosso estudo propôs uma reflexão sobre as articulações dinâmicas e sobre os processos de circularidade do conhecimento, alimentados pelas vicissitudes do processo histórico brasileiro. Ao mesmo tempo, queremos destacar a importância de pensarmos o currículo e o ensino de História em articulação com o quadro mais amplo das relações que nos envolvem enquanto sujeitos sociais.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora UnB, 1963.

BITTENCOURT, Circe Maria. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p.11-27.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Tradução de J. Guimburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Entrevista publicada na **Revista Cantareira**. Nº 06, vol. 01, ano 02. set/2004 – jan/2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HORTA, José Baía. **O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Löwy. São Paulo, Cortez, 1994.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. **Diálogos sobre saberes e práticas**: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. e SANTOS, Thais Helena dos. Método lancasteriano, Transposição Didática, Reforma Francisco Campos (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>.

ODALIA, Nilo. **As formas do mesmo**: ensaios sobre o pensamento brasileiro de Varnhagem a Oliveira Viana. São Paulo: Unesp, 1997.

POMBO, Rocha. **História do Brasil**. Vol. 2. São Paulo: Editora Egéria, 1966.

RITTER, Janete. **Da Moral e Cívica à Ética**: o disciplinamento para o processo produtivo. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Paraná, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A 3ª geração dos Annales: cultura histórica e memória. 2009. (artigo não publicado).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Literatura Infanto Juvenil e Currículo: Educando para a Sensibilidade

Rute Pereira Alves de Araújo

A literatura infantil tem sua origem marcada pelo autoritarismo e função pedagógica, que no final do século XVIII e início do século XIX, foi responsável por “educar” crianças e jovens dentro de um viés acrítico e submisso, de uma geração adulta que pretendia, a partir desses textos, legar a geração mais nova seus valores e princípios. (ZILBERMAN, 1994).

É nessa época, no entanto, que surge na Europa os clássicos infantis, adaptados por nomes consagrados e imortalizados a exemplo de Charles Perrault (1628-1703), na França; os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), na Alemanha; o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875); Collodi (1826 – 1890), na Itália; Lewis Carroll (1832 -1898), na Inglaterra; o americano Frank Baum (1856 – 1919); além do escocês James Barrie (1860 – 1937). Esses e outros ícones da literatura clássica infantil são responsáveis por tornar popular as histórias que embalaram e ainda encantam a infância de muitas pessoas no mundo, a exemplo de: *O Patinho Feio, Cinderela, Pele de Asno, Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Pinóquio, Alice no País das Maravilhas O mágico de Oz, Rapunzel, Peter Pan*, dentre tantas outras histórias e contos que mexeram e ainda mexem com o imaginário infantil e adulto na atualidade. (ABRAMOVICH, 1991).

É importante lembrar que, a literatura destinada a crianças e jovens, nesse período, quando não eram escritas por pedagogos, com um intuito educativo e moralizante, eram consideradas, refúgio de escritores fracassados, todavia, a escola dos séculos XVIII e XIX começa a substituir as obras clássicas, até então utilizadas com objetivos de ensino da linguagem e ensinamentos morais, por uma literatura produzida especialmente para as crianças, mas que estava respaldada sobremaneira nos “vieses científicos”

e “classistas” de uma pedagogia e psicologia que não conseguiam compreender a infância em si mesma e estavam arraigadas aos interesses da classe burguesa, funcionando com o intuito de conservação e supremacia desta. (MAGNANI, 2001)

Nesse contexto, a literatura infantil assume um papel relevante na “formação” da criança, pois como afirma Aguiar (2001, p. 17), ela “é uma forma literária escrita num léxico especial, que procura estar de acordo com as características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais”. Ainda, segundo Aguiar (2001), só com o passar dos anos é que a literatura infantil, aos poucos, abandona seu “pedagogismo” e “moralismo” para assumir e ocupar um *status* artístico.

Com o passar do tempo essas obras além de adquirirem um caráter mais artístico, baseado numa linguagem estética que além de respeitar a faixa etária à ela destinada, realizava através de seu conteúdo denúncias sociais, reflexões sobre identidades, gênero, etnia e outros temas que foram ganhando espaço na produção contemporânea.

Nessa perspectiva, mediante a trajetória histórica de surgimento da Literatura infantil e das temáticas nela abordadas, que nem sempre respeitavam os sujeitos em sua diversidade humana, histórica e cultural, refletimos com Eduardo C. B. Bittar (2011) as possibilidades inerentes à leitura literária como um todo, e aqui mais especificamente as leituras literárias destinadas à crianças e jovens e sua potencialidade humanizadora e sensível, capaz de despertar nas pessoas o sentido de solidariedade, alteridade, ética, e tantos outros valores pouco valorizados ou escamoteados em nosso universo contemporâneo.

Assim, organizamos o presente artigo da seguinte forma: num primeiro momento apresentamos um breve histórico do surgimento da literatura infantil no mundo afunilando ao percurso nacional de introdução da literatura destinada às crianças no país, destacando os ranços históricos de sua inserção social, bem como os avanços já conquistados em sua trajetória. Defendemos aqui a leitura literária como importante instrumento de reflexão que sensibiliza através de seus mais variados temas.

Num segundo momento, pensamos uma educação de envergadura mais humanística, que sensibiliza. Uma educação sensível, que acontece via texto literário, percebendo o outro em sua inteireza e diferença que se move com intuito de resistir a insensibilidade do cotidiano, trilhando novos passos, na tentativa de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em seguida buscamos, ainda que, de forma sumária e sintética, fazer uma breve reflexão acerca de alguns títulos da produção nacional destinada a crianças e a jovens que, a nosso ver, possibilitam momentos de interação, fruição e prazer. Temas que ainda geram polêmica em nosso contexto social e por essa razão carecem de uma reflexão mais cuidadosa. Acreditamos, assim, que através da força encantatória da leitura literária é possível romper com alguns estereótipos negativos que legitimam determinados tipos de violência que atingem alguns grupos, ferindo o direito que lhes constitui cidadãos.

Nessa perspectiva, vislumbramos no currículo espaço de luta e reflexão capaz de alavancar processos reflexivos mais aprofundados e passíveis de mobilização entre os saberes que vagueiam as histórias infantis e estão intrinsecamente relacionados a uma educação que preza pela sensibilidade.

Concluimos na esperança que as exposições aqui tecidas possam suscitar em alguns educadores a necessidade de reflexões perenes sobre o tema, além de motivá-los na busca de alternativas literárias/metodológicas mais dinâmicas e integradoras que respeitem os direitos humanos, gerando um espírito mais sensível e acolhedor nas crianças e jovens, tornando-os capazes de acolher com respeito e dignidade as diferenças e belezas que constituem o nosso universo social.

Nos orientam na tessitura dessa produção as reflexões de Zilberman (1994), Magnani (2001), Arroyo (2011), Bittar (2011), dentre outros.

Literatura Infantil: Entre os ranços históricos e os desafios contemporâneos

Conforme vimos no início desse trabalho a Literatura Infantil surge na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, com objetivos pe-

dagogizantes e moralizantes que deixavam em segunda ordem os interesses das crianças e sua sensibilidade. Mediante esse marco histórico, a produção nacional brasileira de literatura infantil foi se consolidando paulatinamente a partir da Proclamação da República, pois antes consumíamos apenas as traduções e adaptações dos livros que faziam sucesso na Europa, a exemplo de *As mil e uma noites*, *Dom Quixote*, *Viagens de Gúliwer*, dentre outros (ZILBERMAN, 1994/AGUIAR, 2001).

A partir do exposto, vemos que a literatura infantil no Brasil esteve moldada nos padrões portugueses e europeus no período entre a última década do século XIX e os anos vinte do século XX. Desse modo, de 1921 até 1940 foi a época de auge do escritor Monteiro Lobato e de suas obras, do final dos anos quarenta até quase 1970 ocorreu o período dos textos infantis criados à luz do modelo lobatiano e, a partir dos anos setenta, a etapa de reescritura dos contos de fadas e a produção de obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil, algumas destas caracterizadas pela profundidade psicológica de seus personagens. (AGUIAR, 2001).

É importante lembrar que Monteiro Lobato, além de produzir obras destinadas as crianças, em 1934 ele também se destacou nas traduções dos clássicos da literatura infantil, como Grimm, Andersen e Perrault. (ARROYO, 2011).

Porém, antes de Monteiro Lobato, Zilberman (1994) aponta o aparecimento de alguns livros com características didáticas, produzidos, sobretudo por educadores e religiosos, com intuito puramente pedagógico e introdutores de valores e normas de conduta. Diante disso, a autora observa a importância de Monteiro Lobato no quadro da produção literário infantil nacional, por começar a romper com o ideário dos padrões europeus até então propalados no país.

Em síntese, a obra literária de Monteiro Lobato rompe com os estereótipos sancionados na época, questiona a aceitação do que estava em vigor, além de permitir ao leitor estímulo e formação de sua consciência crítica, relativizando o lugar ideológico em que o leitor se situa (CADEMARTORI, 1986).

Nessa perspectiva de mudança de paradigma e relativização do lugar ideológico, Eduardo C. B. Bittar (2011) nos elucida ainda, que através da literatura é possível desenvolver em nós uma “quota” de humanidade, na proporção que nos permite abertura para às questões que envolvem a natureza, a própria sociedade e por que não o semelhante, Assim:

Como seres que somos, carecemos delas, como pássaros carecem do ar para voar. Por isso, mutilar as asas de um pássaro é cercear-lhe de um potencial de liberdade que está contido em sua própria condição de animal dos ares. Na mesma medida, para seres de palavras, ‘negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade’, e, por isso, retirar-nos parte de nossa liberdade. Se a luta pelos direitos humanos é uma luta pela liberdade humana, fica claro que ‘a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura... (BITTAR, 2011, p. 72-73)

De acordo com o autor, para que uma sociedade assuma posturas mais justas e coesas, se requer em primeira instância respeito aos direitos dos seres humanos e um desses direitos é o direito à arte, e a fruição que emana da arte literária constitui um direito inalienável capaz de abrir a perspectiva do educando/leitor à uma melhor compreensão de seu mundo interior e o mundo que o circunda. É mediante as reflexões suscitadas no indivíduo, a partir das leituras literárias que realiza, que ele é inevitavelmente conduzido a pensar o outro, refletindo a condição humana através da linguagem artística, imaginação e fantasia. Nesse sentido, Bittar (2011) assevera que uma das atribuições do educador em direitos humanos é a de sensibilizar a provocar, valendo-se para isso de materiais artísticos os mais diversos.

No entanto, contrariando o que ora defendemos, vislumbramos em nossas escolas um clima de hostilidade e aversão à arte, em sua concepção mais plena, bem como a própria educação em direitos humanos fica relegada, pois ainda se faz contraditório o que é proclamado na legislação sobre

os direitos humanos e o que temos contemplado nas experiências e dizeres do cotidiano escolar.

O atual clima de violência desenfreada que temos observado nos últimos anos no interior das escolas é contraditório com o que se espera da educação em direitos humanos, diante dessa constatação, Vera Candau (2006) adverte que essas experiências têm conduzido muitas pessoas a afirmarem que os direitos humanos na atualidade constituem um discurso vazio que têm servido mais para reforçar as situações de violência, que propriamente para fazer refletir e servir de instrumento na promoção da paz, da justiça e da democracia.

Com base nessa constatação, que desola e desanima, a autora nos apresenta algumas estratégias metodológicas que poderão ser utilizadas pelos educadores na promoção da dignidade e solidariedade humana, através da educação em direitos humanos, que deverão estar alicerçadas em metodologias ativas e participativas, utilizando para isso as diferentes linguagens. É nesse campo de diálogos e metodologias participativas e interativas que a literatura infanto-juvenil ganha sentido e se faz oportuna, pois através dos títulos escolhidos o educador poderá fomentar junto aos educando fóruns de debates, círculos de palestras com os autores dos livros lidos, recontextualização das histórias lidas fazendo *link* com a atualidade e as próprias situações dinamicamente vivenciadas na comunidade escolar, dentre tantas outras atividades que o cotidiano oportunizará.

No entanto, para que essa realidade se torne presente nos espaços escolares, urge que a educação formal construa uma cultura escolar diferenciada, capaz de superar as estratégias puramente frontais e expositivas, buscando produzir materiais adequados capazes de promover uma maior interação entre o saber sistematizado acerca dos direitos humanos e os saberes socialmente produzidos. (CANDAU, 2006).

Nesse sentido, Candau (2006) chama a atenção para que a cultura dos direitos humanos permeie todo campo educativo, se fazendo presente no cotidiano escolar e tendo como referência a própria realidade.

Sob esse prisma, acreditamos que por intermédio das artes de um modo geral, e de forma mais especial a partir da própria literatura infantil o educador encontrará meios para aprofundar reflexões acerca dos aspectos constitutivos do ser humano, sua natureza, direitos, deveres, suas necessidades e lutas e, sobretudo a ética e os valores constitutivos de cada ser humano que deve ser respeitado em suas diferenças.

Todavia, reconhecemos que a atual estrutura curricular tem se preocupado mais na doutrinação curricular que tenta à todo custo homogeneizar as massas, desconsiderando com isso a diversidade cultural intrínseca a cada povo, comunidade e/ou grupo social. É com base nessa constatação que refletimos a estruturação curricular de nossas escolas e questionamos quais conhecimentos têm sido validados nesses contextos? Quais saberes são priorizados em detrimento dos demais? A quem serve determinado conhecimento? Que tipo de pessoa é formada com base nos currículos que dispomos? É possível se formar para a sensibilidade, alteridade e respeito à diversidade com o atual currículo que temos?

Sabemos que esses questionamentos não serão respondidos a curto nem a médio prazo, mas são questões que precisam ser cuidadosamente pensadas.

Educação Humanística e Literatura Infantil: resistindo a insensibilidade do cotidiano

Eduardo C. B. Bittar nos evidencia que ao comunicar verdades que não poderiam ser ditas em outras linguagens, a obra de arte se faz transgressora, e isso ocorre porque ela opera num léxico de liberdade que contraria a lógica da realidade, ensinando que é possível galgar novos caminhos além do circunscrito no cotidiano. Nesse sentido, a arte existe como uma força de resistência, por falar o indizível de forma sedutora, sem imposições autoritárias. (BITTAR, 2011)

Na visão de Bittar (2011) um dos maiores desafios da educação em direitos humanos seria o de gerar sensibilização. Nesse sentido, seria oportuno

questionar em que a educação em direitos humanos tem se esforçado para alcançar esse objetivo? A partir de quais elementos seria possível educar para a sensibilidade? Será possível a partir da arte e compreensão estética ser mais sensível? A literatura pode contribuir nessa tarefa? De que modo?

Essas e outras questões, possivelmente suscitadas a partir do tema, não têm a pretensão de serem respondidas, mediante respostas estanques que cristalizam determinados modelos, mas refletidas, maturadas e analisadas no intento de tecer caminhos que conduzam à uma nova metodologia de trabalho, a partir de uma educação para a sensibilidade, através da estética, especialmente, as artes literárias. Assim, pensando com Marcel Proust, defendemos que:

Se o gosto pelos livros cresce com a inteligência, seus perigos, como vimos, diminuem com ela. Um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal. Ela não é para ele senão a mais nobre das distrações, sobretudo a mais enobrecedora, pois, somente a leitura e o saber dão as 'belas maneiras' do espírito. O poder de nossa sensibilidade e de nossa inteligência, não podemos desenvolvê-lo senão em nós mesmos, nas profundezas de nossa vida espiritual. (PROUST, 2011, p.52)

Nesse sentido, começar um trabalho de educação para a sensibilidade com crianças e jovens seria de importante valia, uma vez que é a partir desses sujeitos que se constrói e se pensa melhoria para a sociedade vindoura, através da formação para o espírito de solidariedade, exercício da liberdade responsável, respeito à diversidade e conseguinte construção de uma sociedade mais democrática, crítica e sensível.

Sendo assim, a leitura de obras literárias realizada com crianças e jovens pode despertar a sensibilidade, abrir horizontes de humanidade e solidariedade junto aos seus pares, mediante a identificação do leitor com as personagens e tramas das histórias lidas.

Assim, a leitura de obras literárias se constitui um recurso importante no exercício da tarefa de sensibilização, pois é mediante a vastidão de temas tratados na literatura em suas múltiplas criações, sejam elas poéticas, ficcionais e/ou dramáticas que a humanidade e sua cultura é refletida. É diante dos textos literários que o homem pode se ver representado perante a humanidade e perante si mesmo. Pois conforme assinala Michèle Petit (2009, p.108), os textos literários lidos “abrem caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; tristeza ou a dor começam a ser denominadas.” Assim, ao dividir sentimentalidades com a voz da narrativa, o autor que empresta a voz para dar vida ao enredo por ele narrado, poetizado, problematizado, questionado e/ou descrito, abre passagem à intimidade do leitor e suas subjetividades. (PETIT, 2009).

As artes, especialmente a literária, também contribuem para que o homem conheça a si mesmo e outras culturas mediante a linguagem nela utilizada que é capaz de ampliar o vocabulário de seu leitor, sendo fator imprescindível à humanização, confirmando o homem em sua humanidade, através do alcance do saber, exercício da reflexão, afinamento das emoções, sentido de beleza, cultivo do amor, capacidade de adentrar nos problemas da vida cotidiana, apresentando o microcosmo das relações, enfim o direito à literatura: “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. (CÂNDIDO, 2004, p.180).

Literatura Humana e Currículo

Em artigo sobre Direitos Humanos e currículo escolar, o educador chileno Abraham Magendzo (2002), afirma que:

Intentando redefinir el sentido de la educación en derechos humanos, hay que decir con mucha claridad que ésta debe constituirse en un factor de democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos for-

ma parte no sólo el área de la democracia política, sino que también Del área de la democracia cultural y educacional. Si se desea ‘ingresar’ y ‘transitar’ hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual ‘el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social’ y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo ‘exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto’ (MAGENDZO, 2002, p.05).

Tomando por base o que expõe Magendzo (2002), percebemos que o outro não se configura mais como objeto de uma relação que outrora se fez na verticalidade autoritária, mas o outro é também sujeito e, portanto, interlocutor em diálogo, construto de uma relação em que ambos se dão a conhecer. Assim, “Na literatura de hoje, no entanto, referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da diferença e do lugar do outro.” (CADEMARTORI, 2012, p. 53).

É com base nessa perspectiva mais atual acerca das relações estabelecidas entre o texto e o leitor, elencadas por Lígia Cademartori, que visualizamos que a identidade do leitor é reconfigurada, portanto não é fixa, mas instável; não inata, mas construída a cada dia no decurso de nossa história que também se reconfigura e toma relevos e matizes plurais, móveis, em perene processo construtivo.

Essa vertente da literatura infantil contemporânea, segundo Lígia Cademartori (2012) está mais voltada ao reconhecimento das múltiplas identidades dos leitores, bem como da consideração dos diferentes grupos sociais como sujeitos mensageiros de uma cultura em que os olhares se misturam,

numa dança mágica que não permite mais ideias cristalizadas e imagens estereotipadas produzidas sobre o outro e repassadas como verdades inquestionáveis e absolutizadas que desrespeitam a diferença, silenciando por vezes o discurso alheio.

Nessa dança múltipla de sentidos outras leituras ganham espaço, e não apenas as do cânone, mas as nossas próprias histórias, os “causos” do cotidiano, do imaginário popular e do folclore vão se reconfigurando e ganhando novas nuances, reconstruindo novos sentidos e permitindo cada vez mais que outras janelas se abram para que novas e /ou velhas e repetidas histórias entrem na roda e se abram à multiplicidade cultural, anteriormente velada; às vozes antes silenciadas, em síntese à diferença, pois a “A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado.” (CADEMARTORI, 2012, p.50).

Na busca incessante de construirmos um currículo para a diferença que considere a diversidade imanente dos sujeitos, se faz pertinente compreendermos a própria condição de sujeitos que temos construído contemporaneamente, por essa razão refletimos com Lopes e Macedo (2011), que a pré-condição para a ação política é considerarmos o sujeito não mais em sua inteireza como antes se via, ou seja, de identidades sólidas, cristalizadas em um tempo histórico, onde não se cogita a dinâmica dos processos políticos, sociais, culturais e todas as outras dimensões que nos identificam e nos constroem, mas um sujeito cindido, cuja falta se constitui em condição lacunar que nos move na construção perene de novas dinâmicas processuais da política escolar, que não destoa em momento algum dessa pré-condição do sujeito, desse modo: “A ação de mudança é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

Com base nessa perspectiva, tomamos por base uma parte da estética da recepção que considera relevante a interação entre o texto e o leitor na estrutura dos textos narrativos, a partir das estruturas vazias que compõem a própria trama desses textos. Assim, é mediante essas estruturas vazias

contidas nos textos que o leitor é convidado a preencher no ato da leitura com aspectos de sua experiência social, afetiva, política, enfim mediante aspectos de sua conjuntura identitária que entrelaçadas à essas leituras dão sentido a obra, permitindo que o leitor interaja com ela, recriando a própria obra de modo particular, livre, portanto impossível de controlar, mas dinamicamente produzido (LIMA, 2002).

Nessa ótica, Lopes e Macedo (2011, p. 253) alertam que:

[...] não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes.

A leitura destinada a crianças e jovens, em sua multiplicidade de títulos e temas, cumpre com essa tarefa de não fechar em ideias fixas as identidades dos sujeitos, mas trabalhá-la com base no vazio que opera de forma criativa e permite ao leitor interagir de modo particular com a obra, ressignificando e contextualizando os assuntos ali tratados mediante aspectos intrínsecos a sua própria cultura e identidade. Por essa razão a obra literária, nunca se dará no fechamento conclusivo das respostas prontas e previamente elaboradas, mas dinamicamente produzidas, a partir do ato da leitura, as obras ganham novos relevos e se renovam perenemente, graças ao leitor e seu contexto que a ela se entrecruza.

O escritor mineiro Bartolomeu de Campos Queirós, em memória às experiências de leitura realizadas em sua infância, declara que:

Eu abria o livro e soletrava, vagarosamente, cada palavra. Elas invadiam o mais fundo de mim instalando novos anseios, diferentes obstáculos e tantas paredes. Mas com o livro eu atravessava os muros, rompia com o caminho dos fantasmas, penetrava no

entendimento possível a mim. Todo livro era uma parede que ao me revelar o escondido me propunha outros encontros. A leitura me desequilibrava. Cada metáfora estreava mais ambiguidades e, consequentemente, mais escolhas. (QUEIRÓS, 2012, p.45).

Nessa perspectiva, apontada pelo autor e através das variadas modalidades de leitura e ficção como os mitos, os contos, as lendas, as poesias, as peças de teatro, os romances e muitos outros é possível visualizar os pontos que unem a humanidade em seus mais variados contextos, pois: “as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos” (PETIT, 2009, p.116).

A partir do exposto, podemos vislumbrar em algumas obras nacionais destinadas as crianças e aos jovens, matizes dessas dores e amores que unem as pessoas através da leitura de alguns títulos da produção nacional que rompem com os estereótipos que se criam. A guisa de uma primeira reflexão podemos ver no título: “O Menino Maluquinho”, do mineiro Ziraldo, escrita em 1980, o rompimento com o estereótipo da criança comportada, mas que por outra via recebe o nome de “Maluquinho” por não se adequar e/ou se enquadrar as estruturas fechadas de uma sociedade, que reprime e tende a homogeneizar comportamentos e atitudes. Nessa luta em busca do desbravamento e conquista de seu espaço o menino consegue romper com alguns paradigmas, transgredindo, por muitas vezes normas e conceitos que tendem a reprimir a criatividade nata da criança em fase de desenvolvimento.



Figura 1 – capa do livro “O menino Maluquinho” de Ziraldo, ver: <http://www.ziraldo.com/menino/mm7.htm>

Nessa produção, o cartunista, escritor e jornalista Ziraldo, consegue transmitir via imagem e texto escrito a figura de um menino esperto e criativo que resiste ao que está posto socialmente como normalidade, e mostra através de sua presença forte, alegre, divertida, livre e diferente de ser que o mundo é um lugar para todos. A história mostra, também o lado sentimental desse menino que em meio a tantas peraltices, brincadeiras e estripulias, chora escondido, escreve bilhetinhos e compõe canções para suas dez namoradas, e mesmo em meio as travessuras e “maluquices” preserva seus segredos e intimidade.

A produção de Ziraldo, nos ajuda a refletir os direitos da criança e através da força encantatória da palavra nos conclama a construção de um mundo mais humano e justo para com a infância, que tem o direito de viver sua liberdade de forma criativa e dinâmica, enfim de ser ela mesma, de ser feliz.

Já na narrativa infantil “Raul da ferrugem azul”, escrito em 1979, pela escritora Ana Maria Machado – a insatisfação com injustiças e atitudes desumanas e agressivas, nos instiga a mudarmos as nossas atitudes e retirarmos as ferrugens que nos impedem de tomarmos atitudes diferenciadas; lutando contra a violência do cotidiano, não calando diante das injustiças e dos maus tratos que a minoria social sofre.

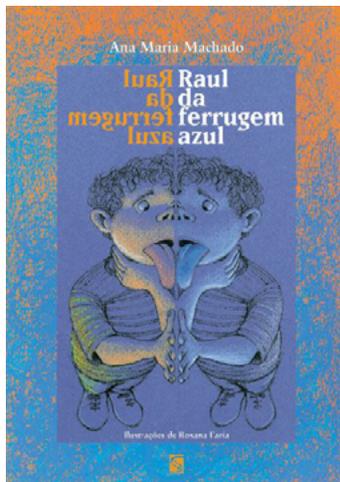


Figura 2 – Capa do livro: “Raul da ferrugem azul” de Ana Maria Machado
Ver: <http://www.leituracritica.com.br/apoioprof/aprecia/021anamachadoraul.asp>

Diferente do “menino Maluquinho” de Ziraldo, Raul é um menino tímido e quieto que começa a enfrentar um grande dilema quando começa a perceber que manchas azuis estão tomando conta do seu corpo: ora essas manchas aparecem, nos braços, ora nas pernas, ora na língua e até na garganta. Raul insatisfeito com isso e intrigado porque não sabe o que ocasiona essas manchas que ninguém parece ver, apenas ele, começa a procurar ajuda e nesse estágio ele também começa a perceber que determinadas acontecimentos do cotidiano estão fortemente imbricados a essas pintas azuis que se espalham em seu corpo.

Assim, num estágio de reflexão e intimidade com ele mesmo, o menino Raul atenta para o fato de que apenas quando situações de injustiça, covardia e violência ocorrem em sua presença e ele se cala, mesmo sentindo vontade de retrucar ou questionar o que ocorre, é que as manchas então aparecem.

É nesse momento que Raul encontra a chave para a cura desse mal e descobre que estas estranhas manchas tratam-se de ferrugens, ou seja, toda vez que ele se depara com situações de injustiça, que, requerem dele, tomada de

atitude e ele se cala e/ou não se manifesta, as manchas aparecem, e ele enferruja. Enferruja sua capacidade de contestar e questionar o que acontece, de tomar atitudes mais práticas em prol dos que a sua frente sofrem algum tipo de injustiça. A partir dessa ocasião Raul começa a fazer a diferença e não sufoca mais a sua vontade de lutar pelo o que é justo, de falar pelos que estão em situação de inferioridade e percebe com satisfação que as ferrugens começam a desaparecer.

Através dessa história carregada de imagens conflitantes e desafios sociais o leitor mirim é convidado a reagir diante das dificuldades do cotidiano, a não se acovardar diante de situações de conflito, preconceito e injustiça, pois através dessa tomada de atitudes é que poderemos vencer as nossas inseguranças e medos e é justamente por essa razão que essa história é um título recomendável à uma educação que se pretende sensibilizadora e humanística, pois constitui uma narrativa sensível, bela, criativa e ao mesmo tempo instigante e desafiadora.

Outra história, também da professora, jornalista e escritora Ana Maria Machado, que merece o nosso olhar crítico e reconhecimento de seu contributo incontestável à literatura infantil, é: “Menina Bonita do laço de fita”, que mediante uma linguagem simples e por vezes poética, apresenta com singeleza ideias que rompem com o preconceito racial ao se reconhecer a beleza negra.

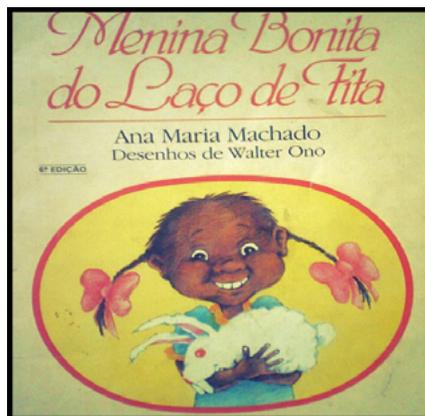


Figura 3 - Capa do livro: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Ilustrações de Walter Ono.

Assim, através das palavras do coelho que se repetem ao longo da narrativa ao questionar: “Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?” as crianças enveredam em mão oposta, ao que se propala numa sociedade com fortes influências ocidentais de branqueamento e preconceitos raciais, pelo insistente desejo do coelhinho de se tornar negro.

É possível verificar logo no início dessa narrativa que a beleza da menina é enaltecida. O texto inicia com a força encantadora do “era uma vez” e enfatiza a beleza da menina através de afirmativas, como: “Era uma vez uma menina linda, linda.”, “Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes”, “os cabelos enroladinhos e bem negros.”, “A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva”, e para dar sentido ao título da história a autora completa afirmando que “a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.”, complementa afirmando que “Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.” (MACHADO, 1997).

Seguindo essa trilha de valorização da negritude está o livro “O menino Marrom” de Ziraldo, que mesmo intitulado de marrom é perceptível, em todas as belíssimas ilustrações que compõem a obra, a negritude do menino, que tendo a cor da pele igual ao mais puro chocolate se acostumou em chamar-lhe de “preto”.

A beleza desse menino é retratada no teor da história, em que se enaltece os seus olhos bem pretos e os dentes claros e certinhos que até parecem teclas de piano; a beleza, simpatia e inteligência do menino são descritas no decurso de toda narrativa através de adjetivos afetuosos que valorizam a cor do menino.



Figura 4 – Capa do livro: “O menino marrom” de Ziraldo

Os livros “O menino marrom” e “Menina bonita do laço de fita”, são títulos que podem ser trabalhados com as crianças pequenas com intuito de divertir, apreciar, brincar e ao mesmo tempo desmitificar os estereótipos que foram se configurando ao longo de nossa trágica história nacional de escravidão, bem como dos ranços que amargamos até os dias atuais através de histórias de preconceito racial, que se propalam nos mais variados contextos.

É por essas e outras razões, aqui destacadas, que a leitura desses títulos se fazem relevantes ao trabalho de sensibilização e reflexão política e por essa razão são importantes a um modelo de educação mais sensível, se forem trabalhadas dinamicamente valorizando-se os processos interativos que o leitor poderá estabelecer com o texto lido.

Outra narrativa dedicada a crianças e jovens que também rompe com alguns estereótipos é “O gato que gostava de cenouras” de Rubem Alves, que numa linguagem humana, encantadora e carregada de afetos trata da temática da homoafetividade, rompendo com termos pejorativos, excludentes e preconceituosos que “normalmente” se veiculam aos relacionamentos e identidades homossexuais nos mais variados contextos sociais.

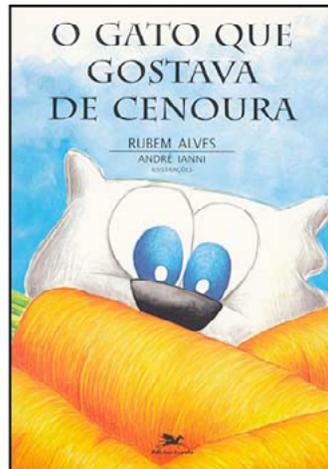


Figura 5 - Capa do livro: “O gato que gosta de cenouras” – Rubem Alves, ilustração André Ianni. Ver: <http://www.rubemalves.com.br/>

Nessa história, o gato Gulliver, também chamado de “Gulinho”, se mostra diferente dos outros gatos, que costumemente são apreciadores de peixes, ratos e passarinhos, contrariando esse modelo tido como “normal”, o que “Gulinho” gosta mesmo é de comer cenouras, o que numa terra de gatos é considerado aberração, motivos de chacotas e gracinhas na escola e vergonha para os pais. Os pais de *Gulinho* não são conhecedores desse seu gosto e comer cenoura se torna um ato secreto.

No entanto, os pais de *Gulinho* sofriam, pois não o viam se alimentado do que os outros gatos se alimentavam e padeciam com isso, pois achavam seu filho diferente, e é mediante essa percepção da diferença que eles o seguem e descobrem o seu “estranho” gosto por cenouras. Diante dessa descoberta o pai de *Gulinho* vai procurar ajuda as mais diversas, que em nada conseguem “sanar” esse “estranho” gosto, no entanto o professor de *Gulinho* ao perceber o drama que ele enfrenta tem com ele uma longa conversa e o faz perceber que a sua diferença está no DNA e ninguém tinha nada com isso.

Nesse fragmento resumido da história percebemos a dolorida trajetória do gato que ao se perceber diferente e certamente tendo conhecimento do

contexto de preconceito e exclusão que enfrentaria, caso assumisse sua condição identitária, opta por velar seu desejo, reprimindo e/ou ocultando seu desejo. No entanto seus pais o descobrem e procuram “sanar” essa diferença como se ela fosse uma doença que tivesse que ser ocultada, porém com a ajuda do professor esse gato compreende melhor sua diferença e consegue, aliviado, assumir sua identidade.

Outra história que corrobora com essa é da escritora Márcia Leite, intitulada: “Olívia tem dois papais”. A narrativa trata com delicadeza, beleza e sentimento a história da menina Olívia que é adotada por dois homens – Raul e Luís que mantém uma relação homoafetiva. A história se desdobra na descrição de fatos do cotidiano de uma menina em fase de desenvolvimento que tem dúvidas, anseios e sabe conseguir o que deseja de seus pais, com um jeitinho inteligente e meigo que só ela sabe fazer.

No entanto, Olívia tem dúvidas e deseja ardentemente saber como aprenderá a se maquiar, usar salto e outras coisas que as mulheres fazem, se não há em sua casa nenhuma mulher para ensiná-la?

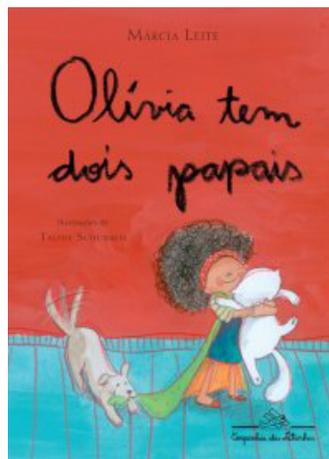


Figura 6 – Capa do livro: “Olívia tem dois papais” de Márcia Leite

Em “O menino que brincava de ser” de Georgina da Costa Martins, visualizamos questões da diversidade humana, heterossexualidade e formação identitária infanto-juvenil, que se prefiguram em contextualizações

híbridas, de imanente busca de respeito à diversidade, procura da liberdade e reivindicação do direito de livre expressão. A narrativa também assegura que a escola e a família são lugares de afeto e apoio para as crianças.



Figura 7 – Capa do livro: “O menino que brincava de ser” de Georgina da Costa Martins

O menino *Dudu*, personagem principal de: “O menino que brincava de ser”, junto com seus amigos gostam de brincar e interpretar vários papéis, e no *faz-de-conta*, peculiar da infância, eles descobrem a maravilha da diversidade e se desdobram nos mais variados papéis, no entanto os pais e avós próximos das crianças começam a estranhar essa liberdade de expressão de *Dudu*, pois o garoto em muito se identifica com os papéis femininos. A partir desse olhar adulto e desconfiança dos mesmos em relação ao seu comportamento, *Dudu*, passa a ser vítima de gozações e preconceitos, simplesmente por encarar a cor do mundo de um jeito diferente e livre. Assim, como os pais de *Gulinho*, em “O gato que gostava de cenouras”, os pais de *Dudu* o levam a psicólogos e endocrinologistas, na tentativa de “curar” essa possível doença.

Nas questões aqui tratadas, especialmente, nas três últimas obras, brevemente descritas, percebemos a possibilidade de se trabalhar na escola junto às crianças a temática da homoafetividade, muito embora esse ainda seja um tema polêmico, pois:

Existe uma tendência de instituições e indivíduos negarem ou tentarem esconder da sociedade, e principalmente da criança, a sexualidade, sobretudo a homoafetividade. Percebemos que há certo receio em relação à criação de obras infantis que abordem a homoafetividade, e talvez certo temor, por parte de alguns autores, de que suas obras, quando analisadas, sejam rotuladas de homoafetivas. (MACHADO, 2009, p.20).

Questões dessa envergadura desembocam no tipo de currículo que construímos e concebemos, entendendo que as questões que envolvem currículo numa educação de cunho mais humanística, são caracterizadas pela complexidade, sendo assim uma zona de conflitos, tensão, e por essa razão problemática, pois: “Establecer una relación estrecha entre el curriculum y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricula” (MAGENDZO, 2002, p.1-2), assim, os sentidos do currículo e seu estado de permanente construção desembocam na compreensão do homem como sujeito de direitos, comprometido com a vida.

Pois o currículo pode ser entendido não apenas numa visão fragmentada, mas como “... uma síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios.” (SOUTHWELL, 2008, p 126).

Considerações inconclusivas

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

(Marcel Proust, 2011, p.9)

Com base no que temos nos debruçado no percurso desse artigo é possível refletir com Magendzo (2002) que a Pedagogia Crítica e a Educação em Direitos Humanos são capazes de produzir mudanças significativas na educação, sem obrigatoriamente assumir uma posição radical, mas procurando manter um posicionamento crítico, que contribuirá inevitavelmente à uma mudança de cunho mais global, capaz de permear as esferas da educação e do currículo com a justiça social, através da discussão e empoderamento dos que cultural, social e politicamente sofrem discriminações que atentam a sua condição humana e cidadã à exemplo da pobreza, os processos de discriminação e preconceito, a paz, conceituações de gênero e etnia, racismo, homofobia, etc.

Nessa ótica, pensamos que uma educação de envergadura mais humana, não poderá acontecer no ambiente escolar, no campo dos conhecimentos disciplinares, mas tomada como parte integral de todo campo educacional que não se bitola única e exclusivamente a sala de aula, mas se amplia as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, na democratização social e no respeito e exercício efetivo dos direitos humanos como princípio norteador da democracia.(MAGENDZO, 2012).

Corroborando com o autor acreditamos que as temáticas supracitadas são de uma envergadura política socialcomplexa, que carecem serem permanentemente discutidas e refletidas desde a mais tenra idade, por essa razão defendemos, nesse trabalho a leitura de textos literários infante-juvenis circunscritos nesse patamar de discussões que podem contribuir à sensibilidade do leitor diante de temas polêmicos e atuais através de uma linguagem artística, produzida num léxico de respeito à idade da criança e do jovem.

Defendemos uma literatura que não “pedagogiza”, mas sensibiliza através do poder encantatório das palavras, conclamando o indivíduo a tomada de decisões mais respeitosas e humanas em relação ao outro. É através da força imaginativa e criativa despertada nas leituras literárias que a criança e o jovem realizam, que se pode adentrar num mundo mais humano e sensível.

É por intermédio da majoritária produção literária infante-juvenil e seus títulos que convocam à solidariedade e humanidade, convidando o lei-

tor a se ver na obra lida e através dessa identificação – autopoiesis- resignificar suas antigas práticas. (BITTAR, 2011). Pois conforme alerta Bartolomeu de Campos Queirós (2012, p.91): “Ter em mãos um livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio.” E é esse desequilíbrio que nos move na busca da estabilidade, e é nessa busca que temos noção da nossa fragilidade, tão humana, tão presente, enfim é no limiar de nossa frágil condição de ser que também nos abrimos aos afetos e a sensibilidade iminentes da arte literária.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenouras**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. - 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. IN: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7)

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu de Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: CIA das letrinhas, 2010.

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

LIMA, Luis Costa. **A Literatura e o Leitor**: Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, A. M. **Menina Bonita do laço de fita**. 7ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

MACHADO, Marlos José Lima. **A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira**. Dissertação de mestrado. UEPB/Departamento de Letras e Artes, Campina Grande, 2009.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos Humanos y curriculum escolar**. Disponível em: http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2006/05/curriculum_y_educacion_en_dere.html. Acessado em: Junho de 2012.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser.** 2. ed. Ilustração Pynki Wayner. São Paulo: DCL, 2000.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Artur Bueno e Camila Boldrini – São Paulo: Ed. 34, 2009.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** Tradução de Carlos Vogt – Pontes editores, Campinas, SP. 5ª Edição – 2011.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: RODRIGUES, Léo Peixoto e MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1994.

ZIRALDO. **O menino maluquinho.** São Paulo: Melhoramentos, 1998.

_____. **O menino marrom.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Currículo e História: Culturas Escolares

Idelsuite de Sousa Lima

Este texto resulta de um conjunto de estudos e reflexões decorrentes de pesquisas acerca de políticas curriculares que tenho realizado em minha trajetória acadêmica, buscando captar sentidos do currículo nas interpretações históricas do universo escolar. Destaco, nesta escrita, aspectos da história do currículo na interconexão com as culturas escolares, dando ênfase às ações vivenciadas na instituição escolar, pontuando aspectos relacionados ao cotidiano do processo de escolarização.

Contemplar uma discussão que coloca em foco a internalidade da escola no desenvolvimento do processo de escolarização, na consecução da cultura escolar, torna-se bastante pertinente, uma vez que, de acordo com Viñao Frago (1995), a cultura escolar refere-se a um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, ou seja, o que acontece mesmo no interior de um estabelecimento escolar.

Esses aspectos que compõe a cultura escolar refletem práticas e experiências escolares, modos de pensar e fazer, intercâmbio de políticas e práticas curriculares, que consubstanciam tempos e espaços concebidos e utilizados pela instituição e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana. No esforço permanente de instituir um modo de existir, essa cultura ganha forma, refletindo manifestações plurais intrínsecas à instituição, que corrobora para a sua singularidade e a caracterizam com tal. Para Viñao Frago (2000, p.100), “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas”.

A composição, natureza e expressões do universo escolar refletem os traços culturais da instituição. Constituem assim, especificidades do ato pedagógico, construídas cotidianamente ao longo do tempo, na realização do

fazer educativo. São, pois, histórias contadas, vividas, silenciadas, negadas, arquivadas, todas representativas de um modo de ser individual e coletivo.

Tais histórias revelam-se na forma como a instituição realiza a atividade educativa, ou seja, na dimensão e organização do espaço escolar, na utilização e sistematização de tempos e espaços da instituição e dos que dela fazem parte, nas proposições e ações do que é realizado. Revelam-se, pois, naquilo que resulta a labuta diária de conviver e fazer valer esse convívio em que tantos elos são construídos, desconstruídos, performatizados, ressignificados.

Em meio a esses fazeres manifestam-se o funcionamento e a organização da escola, compondo uma multiplicidade de traços culturais. Tais traços são representados, de acordo com Viñao Frago (2000), por elementos constituidores das culturas escolares, tais como, o papel desempenhado pelos professores e alunos, os modos de comunicação, as formas de distribuição do espaço, as práticas cotidianas, os comportamentos dos sujeitos, as concepções e modos de organizar o ensino, as definições e proposições que permeiam a escola.

Nesta perspectiva, esse conjunto comporta modos de ser que são particulares de cada escola, e que incluem, de acordo com Viñao Frago (1995, p.68):

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados y ideas compartidas.

São, pois, ações, tempos e espaços repletos de intenções, construídos e revelados no currículo escolar, na conformação das práticas culturais, envolvendo toda a vida da escola. Isso se configura desde a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar. Envolvem objetos, concepções, condutas, modos de pensar, falar e fazer. Para Souza (2005), tanto o currículo como a cultura escolar constituem disposi-

tivos, artefatos pedagógicos que colocam numa ordem comum a educação escolarizada.

Por sua vez, Dominique Julia (2001, p.10) compreende a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores.

Em meio às normas e práticas resplandecem múltiplas culturas escolares, configurando histórias plurais e multifacetadas dos sujeitos que as vivenciam. São histórias de alunos, de professores, de práticas diversas, de acontecimentos cotidianos. São, por conseguinte, histórias gravadas na memória, na lembrança, no esquecimento. Histórias guardadas, subsumidas no tempo, arquivadas, apagadas. Histórias do presente, do passado, de quem já viveu, de quem relatou, de quem escreveu.

Uma história é sempre algo que se conta sobre. A história depende de quem conta, mas ao fazermos a história ela nos faz. Nessa mesma acepção, Silva (1995) afirma que ao fazermos o currículo ele nos faz, uma vez que o currículo não é um elemento neutro, mas algo a partir do qual influências são exercidas. Influência sobre alguém, sobre si mesmo, sobre os outros.

Na busca por entender a historicidade dessas influências, ganha destaque a percepção de que as políticas e práticas curriculares estão imbricadas no desenvolvimento da ação educativa no interior da escola. O entrelaçamento das políticas e práticas curriculares compõe o arcabouço do processo

de escolarização. De acordo com Lopes (2011) as políticas estão nas práticas assim como as práticas estão nas políticas. Tais ações não são instâncias isoladas ou sobrepostas. Constituem forças que gravitam na produção do conhecimento escolar, com ressonâncias disseminadas na vida escolar.

Ao enveredar pelo entendimento das minúcias do dia-a-dia da vida escolar e fazê-lo a partir de uma análise histórica do currículo escolar reverteram-se o emaranhado do fazer educativo, a vivência cotidiana do ato pedagógico, as muitas e variadas formas de expressão dos atores sociais e da instituição na construção social do currículo (Goodson, 1995).

Que história está sendo construída na sua escola? Como a história da escolarização dos alunos está sendo efetivada? Que elementos compõem a história do projeto político pedagógico de cada instituição? De que forma essa história está sendo contada, vivida e construída? Como a instituição lida com suas histórias? Que história está sendo produzida pelos sujeitos que fazem a escola, tanto individual quanto coletivamente?

Vou tentar pensar essa história tomando por base o estudo das culturas escolares, por entender que tal abordagem se sobressai com forte pertinência para entender o intramuro desse espaço de formação e os processos de consolidação da instituição escolar. As culturas escolares e as investigações sobre estas, de acordo com Souza (2005) não podem ser indiferentes ao currículo, uma vez que, suas determinações e implicações estão diretamente envolvidas na confirmação das práticas.

Assim, estudar processos históricos de constituição das práticas escolares está diretamente relacionado com o entendimento das políticas e práticas curriculares, das ações cotidianas constitutivas do fazer escolar. Ouso pontuá-las, a seguir, a partir de algumas ações específicas da escola.

A escola e seus projetos

Quando se fala em projeto na escola, a primeira imagem que se tem é de um documento formalizado chamado Projeto Político Pedagógico. A esse documento vou denominar, de acordo com Goodson (1995) de cur-

riculo prescrito. Este também é um projeto político pedagógico, mas o que quero referir-me, neste texto, é o projeto político pedagógico vivido, ou seja, o texto experienciado todos os dias por quem faz a instituição.

Sem negar as imensas possibilidades de discussão e reflexão que o texto prescrito congrega, deter-me-ei aqui a discutir a importância do projeto político pedagógico incorporado, encarnado, vivenciado curricularmente na ação de influir os outros, cotidianamente. É o que Goodson (1995) chama de currículo ativo ou currículo em ação.

Para explicar o alcance de tais projetos na escola, Sacristán (2007) faz uma comparação com a teoria musical, afirmando que o texto escrito é a partitura, que representa a música, mas não é a música. Esta deve ser traduzida por artistas e instrumentos adequados a partir dos quais a música que soa depende deles. Assim o texto prescrito, no caso, o projeto político pedagógico, seria a partitura e o texto vivido simboliza a música sendo executada. Esta execução comporta concepções e decisões que fazem com que uma instituição seja o que é, com suas marcas e especificidades. Os textos idealizados, elaborados e vivenciados consubstanciam não apenas um projeto em si, mas indicam anseios, desejos, esforços e tomadas de decisões, cujas consequências repercutem na vida de estudantes e profissionais.

A instituição escolar é um espaço social constituído historicamente no qual a sua organização, aliada a um movimento criador e (re)criador promove a escolarização e, de modo mais significativo, a formação cultural, assinalando uma seleção de valores. Os saberes que a escola produz resultam de suas pegadas e voos, ora tímidos, ora ousados que se estruturam e desestruturam promovendo avanços, recuos, encantamentos, desilusões, amálgamas e prenúncios, fazendo da prática a sua ação política e incentivando políticas a partir da sua prática.

A formatação do trabalho escolar e a sua realização, ou seja, a vivência do seu projeto educativo constitui um dos mais valiosos instrumentos de construção da identidade e da cultura organizacional escolar. Daí a importância de refletir sobre o que é vivenciado no dia-a-dia e questionar qual cultura está sendo veiculada. Isso não significa desconsiderar a importância

do documento formalizado, mas esse texto escrito deve servir apenas como mote para discutir o texto vivido.

Indubitavelmente, é preciso destacar a importância da discussão sobre o que a escola realiza como projeto educativo, como espaço de vivência coletiva, de produção de identidades, de culturas. As condições para fazê-lo devem ser criadas, preferencialmente, por quem faz a instituição.

É bem verdade que parte dessas condições refere-se ao fator tempo. Efetivamente a escola não dispõe de tempo para estudo e discussão coletiva dos seus problemas. Se não há estudo coletivo é pouco provável a realização de um trabalho coletivo na instituição. Sem estudo não há crescimento grupal. Sem coletivo que estuda para poder tomar decisões, principalmente aquelas relacionadas com ensino, aprendizagem, avaliação, indisciplina, gestão, etc, estas decisões passam a ser tomadas no 'achismo', ou seja, sem fundamentação teórica suficiente para respaldar o trabalho escolar. E mais ainda: são decisões tomadas por parte do grupo e não pelo coletivo da escola.

Porém, parece não haver crença na importância desse estudo como proposta de melhoria da escola e do ensino. Tal propositura não tem avançado discursos dos governantes, nem pauta efetiva dos educadores através dos seus sindicatos. A defesa do estudo coletivo na escola parece ser um item pouco expressivo em reivindicações dos educadores.

Ainda que não haja descrença na necessidade de a escola estudar e discutir conjuntamente com seus profissionais; efetivamente, não há uma ampla defesa por garantia desse espaço nas proposições públicas dos docentes. Se é que essa pauta é fortalecida pelos profissionais da educação, não tem ainda sido plenamente publicizada a ponto de fecundar propostas em plataformas políticas dos legisladores, nem na luta interna dos educadores na escola. Não se trata apenas do aumento de carga horária, mas da efetivação real e sistemática de um estudo coletivo na instituição.

Assim sendo, como a escola pode dizer aos alunos que é necessário estudar, se ela própria não o faz, coletivamente? Fala-se bastante em melhoria das condições de trabalho, mas quando uma instituição, por ventura, decide ultrapassar as questões estruturais e estabelecer um horário para estudos,

envolvendo professores, funcionários e gestores, muitos são os que arranjam argumentos para não o fazê-lo coletivamente.

Uma coisa é dispor de carga horária para preparação de atividades, outra coisa é a escola ter uma prática coletiva de estudo e discussão dos problemas, com todos que fazem a instituição. Se a carga horária é individual e os encontros são departamentalizados por área ou por disciplina, mas não há uma sistemática de estudo conjuntamente, com todos que fazem a escola; então, as decisões são tomadas de forma fragmentada e não com o conjunto dos educadores da instituição.

Convém destacar que, promover uma sistemática de estudos na instituição constitui desafio. Demanda adesão, interesse, disposição para o estudo compartilhado, coordenação do processo formativo, seleção e escolha de referências, sintonia, criatividade e arte na condução do trabalho. Consiste no entendimento da importância do processo formativo continuado e da profissionalização no local de trabalho, na confluência de uma cultura escolar, que revela um novo perfil profissional, como bem destaca Juliá (2001).

A realização dessa empreitada, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento das pessoas e da instituição, gera uma cultura escolar e esta, de acordo com Souza (2005:76), pode colocar *em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábitos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente*. Para engendrar tal iniciativa os educadores precisam estar dispostos a rever ações e abertos a novas aprendizagens.

A cultura do estudo em grupo contribui efetivamente para a compreensão de determinadas questões do universo escolar, para o aprimoramento profissional, para a busca de soluções de problemas que afligem a escola. Mas a discussão fundamentada acerca dos problemas da escola somente será validada quando os que fazem a instituição considerarem que essa cultura precisa ser incorporada.

Para Viñao Frago (2001:77) *a escola é espaço e lugar. Algo físico e material, mas também uma construção cultural que gera 'fluxos energéticos'*. A cultura escolar é construída coletivamente com os que fazem

a instituição (Lima, 2006). Se há anseios para tornar a instituição mais próxima ao desejo dos educadores e há luta para que tal prerrogativa se estabeleça, convém construir coletivamente esse espaço organizacional, produzindo assim novas culturas escolares. A prática de estudar coletivamente cria outras culturas como, solidariedade, amizade, cumplicidade, tão importantes e necessárias ao ambiente escolar.

A escola e seus saberes

Cada escola tem seus hábitos, concepções, modos de organização, estilos de definição do trabalho educativo, jeitos de fazer. Os princípios da instituição e dos que dela fazem parte compõem uma cultura escolar específica. Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar revela-se como:

o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, pautas, rituais, inércias, hábitos, práticas - formas de fazer e pensar, atitudes e comportamentos - sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas, tendo como traços característicos a continuidade e a persistência no tempo.

A persistência de tais ideias, princípios e diretrizes promove a especificidade da instituição, na realização do fazer educativo, cotidianamente. Daí porque, segundo Souza (2005) nem as teorias de currículo, nem as políticas curriculares podem ignorar a cultura escolar, ou seja, o modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas, marcadas pela apropriação peculiar que os sujeitos fazem das normas e das prescrições estabelecidas.

Assim, a invenção do cotidiano, na expressão de Certeau (2003), revigora-se com a inventividade das pessoas, com as 'artes de fazer' que criam

astúcias, mobilidades, histórias, alterando objetos e códigos numa reapropriação dos espaços e do uso destes através de práticas inventivas.

Ainda que o conhecimento esteja implícito nas atividades e situações de aprendizagem efetivadas pela instituição, a seleção e valorização de determinados conteúdos e a exclusão de outros constituem parte da cultura que é estabelecida socialmente (Goodson, 1995). Não apenas os conteúdos disciplinares, mas, sobretudo os conteúdos escolares relacionados com a tessitura dos sentidos da escola, na qual estão imbricadas concepções de culturas, de saberes, de conhecimento escolar.

Essa escolha não é constitutiva apenas da decisão dos professores e não se restringe unicamente ao que é intrínseco à sala de aula, mas acontece antecipadamente a partir da forma como a escola direciona suas ações. A sala de aula não é um mundo isolado e as relações ali travadas não são independentes das práticas que orientam a vida escolar. Ao contrário, são como *icebergs* que escondem toda uma trama mais profunda e difusa que lhes dá sustentação.

A partir da organização da escola um conjunto de ações transita em conformidade com objetivos pedagógicos e administrativos da instituição, direcionando modos de escolarização. Os saberes da escola são inumeráveis. A forma de organização do trabalho pedagógico anuncia, reverbera, divulga as significações que a escola dá aos acontecimentos do seu existir e à política do conhecimento escolar da qual é também produtora. É a sua organização político-pedagógica que revela e identifica quem é a instituição escolar.

O envolvimento e a participação dos professores é algo fundamental para a consecução de objetivos de um trabalho coletivo. O sucesso dessa empreitada é permeado por escolhas que envolvem finalidades éticas e políticas disseminadas nos aspectos culturais da instituição e realizados a partir de um movimento que reconfigura a dinâmica cultural da escola.

Nesse sentido, a opção em promover processos de interação e socialização interna aproxima-se de uma cultura colaborativa. Para Perez Gómez (2001: 173) a cultura da colaboração *surge e se desenvolve como um propó-*

sito decidido da própria comunidade escolar, convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação independente.

A característica de cada instituição é tributária de sua natureza política, porém, a diferenciação está nos padrões de atuação do grupo, nas pressões e expectativas internas e externas. A forma de envolvimento das pessoas define a instituição e potencializa ou não as mudanças almeçadas.

A interação entre as pessoas condiciona o tipo de relação interpessoal que se desenvolve na instituição escolar. A investida em promover uma dinâmica de vinculação entre as decisões da escola e o processo de engajamento dos professores configura uma tentativa de integração. Não é uma ação despreziosa ou neutra, assim como também não é neutra qualquer iniciativa que se proponha, mas a recriação de uma cultura organizacional específica.

A cultura escolar varia conforme os acordos e as negociações que acontecem no seu interior, envolvendo regras e interesses dos grupos. Tais negociações configuram-se como ações políticas intensas e significativas. Nesse sentido, *como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros*, como ressalta Arendt (2004.p. 203).

A forma de condução do trabalho, a divisão de responsabilidades, o relacionamento entre os pares e com os alunos torna mais profícuo o sentido das ações compartilhadas. As 'maneiras de fazer' (Certeau, 2003) com os encaminhamentos pedagógicos e administrativos postos em circulação no espaço escolar, no qual emergem saberes e condutas, mediados por uma cultura peculiar, permitem elucidar como esse espaço social destinado à distribuição do conhecimento realiza e estabelece suas culturas escolares.

Tais culturas englobam a constituição histórica da escola, sua atuação na formação dos sujeitos, procedimentos de ensino, de utilização de materiais escolares, de produção de um conjunto de práticas voltadas para a aquisição de modos de viver institucionais. Revelam-se também na organi-

zação dos espaços, na distribuição do mobiliário, nas edificações, nos disciplinamentos, hábitos, modos de ser, práticas culturais.

O cotidiano da escola não consiste numa rotina simples, mas num 'mundo' no qual se entrelaçam valores, costumes, comportamentos, concepções e sonhos na tarefa de efetivar o processo de produção do conhecimento realizado através de práticas e processos. Tais ações são desenvolvidas não apenas pelos gestores ou docentes, mas igualmente por funcionários, coordenadores, auxiliares, ou seja, por quem exerce ação mais direta na instituição.

A escola, ao organizar suas práticas, de modo a conciliar as características da instituição, ora mantém seu modo de funcionamento, ora cede aos apelos e aos ditames das determinações institucionais, às vezes confronta, outras vezes conforma, num jogo de forças que revela uma interpenetração das políticas e práticas curriculares. São fios e nós atados e desatados de um modo próprio e específico.

O fazer da escola, sua forma de organização, as regras e rituais considerados válidos fazem-se representar nos traços da sua cultura escolar, instituindo uma história do viver da instituição. De acordo com Certeau (1994), a inventividade das pessoas, as 'artes de fazer' constituem suas práticas.

Tais práticas congregam jeitos de ser e viver, os indícios sobre a sistemática do exercício profissional, a dinâmica do trabalho pedagógico, as convenções e liturgias incorporadas, os acordos e convencimentos estabelecidos para organizar o ensino, para apresentar-se à comunidade, para cumprir rituais. Nas palavras de Certeau (1994) são os 'usos e táticas de praticantes' que criam maneiras de fazer.

Tais maneiras criam espaço de convivência possível. Mesmo diante conflitos e enfrentamentos constantes a escola encontra formas de subsistir, imprimindo no seu existir a sua liturgia e a sua organização político-pedagógica. Para Viñao Frago; Escolano (2001, p. 27):

os espaços educativos como lugares que abrigam a liturgia acadêmica estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulo

los, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Os significados das ‘artes de fazer’ refletem o projeto cultural da escola, o desenvolvimento do currículo. Com isso, a história da instituição vai sendo vivida, contada, lembrada. As mudanças e permanências vão se configurando e novas histórias vão sendo construídas. Histórias do presente, com vínculos com a história do passado da instituição. De acordo com Souza (2005, p. 77): “a investigação histórica da cultura escolar não pode passar ao largo do currículo”, uma vez que através deste se configuram as práticas e as políticas curriculares.

A escola e seus documentos

A escola também lida com documentos. São escritas ‘oficiais’ e *ordinárias* que permeiam a instituição, como resultado de práticas administrativas (históricos escolares, processos, legislação), seja como produto das relações pedagógicas (atividades e diário de classe), seja como efeito da construção de saberes. (Vidal, 2005). É o presente e o passado convivendo nos arquivos da instituição, na estreita relação existente entre escola e universo da cultura escrita.

Ainda é muito presente na escola a noção de que documentos são apenas aqueles considerados ‘oficiais’, ou seja, a documentação legal da instituição. Porém, há uma gama de documentos não oficiais tão importantes quanto os demais.

Há registros que não são considerados documentos pela escola e, por isso, são descartados. Essa desconsideração ao que é documento faz com que se percam traços da história e haja um apagamento da memória (Le Goff, 1994).

A escola faz uma categorização documental que separa arquivo vivo e arquivo morto, mas o que fica contido nos arquivos tem pouca represen-

tatividade diante da riqueza da sua cultura material. Parte significativa da documentação da escola é descartada. De acordo com Vidal (2005) organizar e descartar são faces de um mesmo procedimento de transformar em documento objetos distribuídos de outra maneira.

A investida por esse itinerário demanda ética, arte e percurso teórico-metodológico. Para analisar os registros do passado da escola é necessário entendê-los, segundo Le Goff (1994), como monumentos, como vestígios, perpetuação do passado e instrumentos de democratização da memória coletiva. Com efeito, os arquivos escolares contêm rastros, indícios, fragmentos das práticas da instituição, como características da sua cultura escolar.

É bem verdade que a escola não dispõe de espaço físico para a guarda e manutenção adequada de todos os seus documentos, mas em nome da falta de espaço, grande parte da história da escola é silenciada.

Os arquivistas têm alertado para a necessidade de conservação de material em arquivos públicos e a necessidade de haver a construção de planos de destinação de documentos, o que implica, de acordo com Vidal (2005, p. 22):

o cuidado em conservar documentos gerados em outros âmbitos que não a secretaria da escola, como salas de aula e grêmios estudantis, entre outros, que passariam a ser tratados pelo arquivo permanente (...), elaborados a partir da concepção da instituição escolar, para além da lógica administrativa, como um lugar de frequência de pessoas e produção de práticas escolares, pode permitir que novas visões da e sobre a escola sejam produzidas no presente e no futuro.

O arquivo público aliado a uma concepção de política pública que considere a necessidade de preservação da documentação escolar possibilitaria a conservação de outros documentos, como cadernos, trabalhos escolares e tantos outros materiais representativos da cultura escolar. Com características de vinculação à vida da escola, o arquivo, nas palavras de Vidal (2005, p. 24):

pode fornecer-lhe elementos para reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

Nesse sentido, a autora defende que os arquivos, ao mesmo tempo em que conservam documentos, precisam conter uma outra simbologia, gerando vínculo afetivo entre passado e presente. Para Vidal (2005, p. 18), os arquivos:

devem se constituir em *lugares de memória*, investidos de sentidos, material, funcional e simbólico. Locais, portanto, que permitam, além das condições de guarda física do documento, o tratamento técnico e a organização da informação, bem como criem oportunidade para compreender o passado nas múltiplas relações (semelhança e diferença) que estabelece com o presente.

Ainda que a escola seja, por excelência a instituição na qual a escrita tem primazia, o registro escrito das realizações da escola é algo pouco introduzido nas atribuições dos educadores. Diria que o registro escrito do fazer ordinário da escola não é contemplado na escola. Mais que isso, ele é negligenciado.

De acordo com Juliá (2001) a história das práticas culturais é muito difícil de ser construída porque não deixa traço, como se o fato de ser evidente em um dado momento dispensasse a necessidade de ser dito ou escrito. A pouca existência de fontes documentais dificulta a pesquisa histórica e faz sucumbir histórias da escolarização. Por ironia, a história da escola quase não possui registro escrito.

Com efeito, o silêncio sobre a prática escolar é ensurdecador (Lima, 2006). Há pouco, senão nada registrado sobre as ações cotidianas. A lacuna

existente entre as realizações da escola e o que tem guardado nos arquivos é de uma distância absoluta. Falta registro de quase tudo.

A lacuna se dá no que se refere às anotações sobre o cotidiano da gestão, da coordenação, do acompanhamento pedagógico, do detalhamento das diretrizes emanadas pela escola com relação à forma de veiculação do conhecimento, do convívio com a comunidade, do direcionamento às ações educativas, das decisões internas e elementares da escola. Sobre o fazer específico da sala de aula, sobre as artes de fazer da escolarização em si, quase não há registro.

Esse hábito de não registrar acarreta inúmeras consequências. É bem verdade que há outras formas de registro dos acontecimentos. Entretanto, a escrita pode ser uma forma de eternizar a história construída pela escola. Sem tais registros, desperdiça-se esforço, experiências, ideias, inventividades. São emudecidas experiências negativas, mas também as exitosas. Sem registros do presente haverá poucos traços da cultura escolar a serem investigados no futuro. Realiza-se uma história que, por falta de testemunho, torna-se negada, apagada, sem vestígios.

Convém destacar que os registros do presente também servem para o presente, porque viabilizam questionamentos, reflexões, busca de soluções para o que desafia, questionamento para o que abala, inquieta ou torna impactante. Os registros possibilitam compor itinerários, produzir sensibilidades, escrever histórias. As escritas escolares também precisam ser exercitadas pelos profissionais da escola.

Parece surpreendente o fato haver certa resistência dos educadores em registrar suas práticas. O exercício da escrita é bastante cobrado aos alunos, porém os professores tem negligenciado esse aspecto autoral, principalmente o que se refere às suas descobertas, suas astúcias, suas tentativas de movimentar o processo pedagógico. Quiçá, novos processos autorais estejam sendo gestados.

A escola e suas fotografias¹

Em meio a tantos outros documentos da escola, as fotografias ocupam parte significativa dos arquivos de muitas escolas. O desejo da imortalidade é característico do ser humano, mas também é compartilhado pela escola na intenção de guardar traços da sua história através das fotografias. Numa busca de retenção temporal a escola utiliza-se de fotografias para registrar o que a instituição considera relevante na busca de perpetuar instantes vividos.

Inegavelmente há muitos registros fotográficos na escola, como marca de um tempo, como registro de uma história. Porém, essa história fotografada corre o risco de não validar seus acontecimentos, uma vez que grande parte dessas imagens é guardada no anonimato, sem identificação do motivo, da ocasião, do acontecimento. O fotógrafo então, de modo mais raro ainda é identificado.

Ouso dizer que ao tempo em que a escola busca gravar sua atuação através das fotos, há paralelamente um apagamento da história porque não anota nem registra o que está tentando eternizar. Há nas escolas, muitas fotos sem data, sem autoria, sem local de pertencimento. A escola é a instituição por natureza da cultura escrita, mas registra de modo muito superficial a sua história, seus acontecimentos, seus fazeres.

As fotografias dos momentos vividos na escola conferem sentido ao passado, tornando possível, a partir do cruzamento com outras fontes, escrever a trajetória da instituição. A incursão pelos registros imagéticos e iconográficos possibilita captar o universo de uma cultura própria, que produz traços e documentos dessa cultura, como patrimônio educativo da instituição.

Através da fotografia expressa-se o olhar de quem fotografa. Este, ao mirar a câmera fotográfica imprime sentidos, na iminência de reeditar comportamentos, valores, símbolos, estranhamentos, representações. Do ponto de vista histórico, a fotografia constitui documento importante, po-

1 Parte dessa discussão foi apresentada no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, na UFES, em Vitória-ES, em 2011.

dendo permitir análise e compreensão de práticas escolares e do processo de escolarização. Assim, os retratos da escola conferem a tais fontes documentais estatuto de reveladoras das culturas escolares, contemplando assim, uma escolarização fotografada.

O alcance dos registros fotográficos pode revelar faces do trabalho educativo, dos modelos de gestão administrativo-pedagógica. As ações registradas com o uso da câmara fotográfica representam uma intencionalidade. Assim, as imagens caracterizam uma especificidade daquela instituição. A existência de tantas fotografias justapostas, agrupadas ou congregadas indistintamente em arranjos diversos chamados álbuns constituem um acervo peculiar da instituição.

A internalidade da escola e os resquícios das práticas culturais do processo de escolarização são incorporadas pela cultura escolar vivenciada na instituição educativa (LIMA, 2006). Para a pesquisa histórica acerca do currículo escolar os retratos da escola, somados a outras fontes constituem materialidade importante para revelar ações instituídas e instituintes do cotidiano escolar. A apreciação das imagens fotográficas possibilita os aspectos históricos da instituição, das práticas curriculares, das proposições de um jeito próprio de realizar o processo de ensino e de gestão e organização do trabalho pedagógico.

A fotografia ocupa um lugar de destaque dentre os materiais que constituem o arquivo escolar. São traços da instituição naquele tempo vivido, guardados através de fotos como uma lembrança a preservar, um recurso imagético como suporte de uma memória individual e coletiva. E a memória, mais do que um simples objeto da história, constitui uma de suas 'matrizes', permanecendo como guardião de algo que efetivamente ocorreu no tempo (RICOEUR, 2007).

Para Ricoeur (2007: 198) 'uma obra não reflete apenas seu tempo, mas abre um mundo que ela transporta em si mesma.' Assim, o acervo fotográfico da escola faz-se aparecer pela revelação de um tempo vivido e transporta uma lembrança como potencial de uma existência. Uma existência cuidadosamente fotografada.

No intuito de eternizar os feitos de uma instituição recorre-se a imagem fotográfica, como preservação da memória. Para Le Goff (1996) a fotografia veio revolucionar a memória, ao multiplicá-la dando uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas.

As fotografias da escola tentam emergir feitos de uma determinada etapa de vida da instituição, suas relações, suas ações estabelecidas, suas intenções para serem lembradas, rememoradas. As imagens são momentos únicos que contam, constroem e moldam a história da escolarização. Para Kossoy (2007:156) 'fotografia é memória e com ela se confunde. É uma fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social'.

Em consequência do surgimento de máquinas fotográficas de simples operacionalização e de fácil acesso a fotografia passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, principalmente nos dias atuais em que o recurso da fotografia como instituidor de provas está disposto à mão, através de aparelhos celulares.

Porém, as fotografias impressas e guardadas na escola constituem registros produzidos para marcar a internalidade da escola e não diretamente para a exposição pública. Assim, o registro imagético tornou-se uma constante nas ações dos educadores, ocupando, muitas vezes, o lugar do documento escrito, do relatório.

Os educadores ao manusearem a câmera fotográfica da escola, além de captarem imagens do cotidiano deixam escrito na química do papel histórias, festividades e comemorações. Movidos pelo desejo e a vontade de preservar alguns instantes, os educadores constroem, pelas imagens, uma versão fotografada do existir da escola.

As ações escolares são registradas muito mais pela imagem do que pelos documentos e, a história da escolarização passa a ser construída tendo por base o suporte imagético. De acordo com Simson (2005:20) é o suporte imagético que muitas vezes vem orientando a reconstrução e a veiculação da nossa memória, seja como indivíduos, seja como participantes de diferentes grupos.

A fotografia traz imbricada em sua superfície reflexões e histórias. Cenas comuns do dia-a-dia, imagens do cotidiano. Assim, a história do currículo pode também ser compreendida com o amparo da utilização dos documentos imagéticos, no cruzamento com outros documentos. As imagens não podem ser ignoradas porque remetem a linguagens específicas que auxiliam a reconstruir o contexto sociocultural, político e pedagógico da escola. .

A postura do fotografado, o olhar do fotógrafo e a cena que pretende destacar são pontos a considerar numa análise fotográfica. As fotografias escolares se constituem em valiosas fontes para a história das instituições educacionais. Através delas cenas do cotidiano escolar, das comemorações e festividades, do desempenho dos gestores, da arquitetura dos ambientes e dos arranjos sob os quais a organização do trabalho pedagógico se edifica.

A escola e seus espaços

A organização e o funcionamento da escola tem relação com um aspecto importante, mas pouco considerado que é a questão do espaço escolar. A forma como esse espaço se apresenta, seu aspecto exterior, a aparência que se dá a ver constitui, ao longo da sua existência, a ‘cara’ da escola. Esse exterior é também interiorizado e tanto a comunidade escolar como os visitantes formam uma percepção acerca da escola a partir de como esta se apresenta.

Espaço de vivência coletiva, em que diferentes sujeitos e diferentes culturas transitam cotidianamente, o espaço escolar registra marcas muito específicas durante boa parte da vida dos que ali permanecem. O espaço de circulação, o hall de entrada, os corredores, as salas de aulas, a ala administrativa, a biblioteca, salões de recreação, banheiros, cantina, enfim... até o cheiro, os odores desses espaços compõem memórias nas histórias da instituição (Rosa, 2008).

Espaços mil com histórias individuais e coletivas. São perfis constituidores de culturas escolares, produtores de saberes e de currículo. Tal uso se dá em *um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do “contexto”*,

do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (...). (Certeau, 2003:96). Esse nó de circunstâncias aliado a um fazer que lhe é próprio reflete concepções, modos de vida, ideias, saberes e vivências, culturas dos sujeitos, comportamentos e aspirações que compõem as culturas escolares.

A partir da organização do espaço, a escola revela, de algum modo, seus saberes, seu currículo, sua cultura. São dimensões e desdobramentos múltiplos, resultantes das diferentes culturas escolares que tensionam a formulação do cotidiano.

A distribuição dos espaços, a forma de organização das salas, os ambientes dos professores, os espaços destinados a estudo e lazer demonstram características da instituição. É uma forma de organização do espaço escolar com interesses determinados, comprovando a tese de que o *espaço educa* (Viñao Frago; Escolano, 2001:75).

Através da distribuição dos espaços e do caráter dado a alguns ambientes estabelecem-se determinadas práticas que vão orientar a manutenção da ordem, conceder lugar às relações individuais ou grupais, definir maneiras de organizar o trabalho educativo.

A apropriação que alunos e professores fazem dos espaços internos da escola representam as formas de sociabilidade. Os locais de frequentes vivências coletivas representam *diferentes formas retóricas de comunicação* (Viñao Frago; Escolano, 2001:39).

A própria arquitetura da escola ou a ocupação que se faz dos espaços através da forma de organização caracterizam uma cultura escolar que está sendo construída. Para Dayrell (2001:147): *o espaço arquitetônico da escola expressa determinada concepção educativa.*

A ordenação espacial, ao mesmo tempo em que torna os espaços melhor aproveitados, dá um dinamismo e uma feição própria ao ambiente, caracterizando, de modo invisível e silencioso, aspectos do desenvolvimento curricular, instrumentalizando o espaço educativo.

De acordo com Viñao Frago; Escolano (2001: 64):

o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo.

Essa comunicação que o ambiente escolar realiza também é possível perceber na ornamentação e arrumação dos espaços, na criação de ambientes para a participação dos sujeitos, na incorporação de um espaço de pertença que a escola quer imprimir. São características muito peculiares que conformam uma educação espacial.

A constituição do espaço da escola é atravessado pelo embate entre as diferentes culturas dos sujeitos que movimentam a forma de organizar a instituição, tanto do ponto de vista do espaço físico, quanto das relações, valores, lembranças, ausências e desejos que podem conferir novos sentidos aos sujeitos, aos saberes, ao currículo, à cultura escolar.

Referências:

ARENDDT, Hanna. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAYRELL, Juarez. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

GONÇALVES, I. A. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais(1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2006.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar (França – séc. XIX e XX). Trad.L. Hansen. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 01. jan/jun. Autores Associados. 2001

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas. nº 01, p. 09-44. 2001

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

KOSSOY, B. *Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia*. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005

LE GOFF, J. *História e memória*. Tad. Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1996.

LIMA, I. S. *O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares*. Campinas: UNICAMP, 2006. (Tese de doutorado).

_____. A cultura escolar e a pesquisa em história do currículo. In: *Revista Espaço do Currículo*, v.3, n.1, mar/set. 2010. Acessado em: <http://periodicos.ufpb.br>

LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*, 2008. Acessado no site: www.anped.org.br em 21.05.2011.

RICOUER, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

ROSA, M. I. P. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 39. 2008

SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIMSON, O. R. M. Imagem e memória. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N. et al (orgs.) *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: FGV. 2005.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V. T. (org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005

VIÑAO FRAGO, Historia de la educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 0. set/dez. 1995

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. In: *Pro-posições*. V. 21, n. 01. abr 2010.

Currículo: Reflexões (Auto) Biográficas Sobre as Políticas de Inclusão

Márcia Moreira da Silva

Introdução

Minhas reflexões sobre as políticas de inclusão passaram a ganhar maior visibilidade na época da graduação em pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entretanto, minhas inquietações eram visíveis enquanto estudante em escola especializada e escola da rede regular de ensino. Problematizar minhas dificuldades pessoais não é o objetivo desse fascículo. Na ocasião, opto por a partir da minha experiência enquanto sujeito em formação, problematizar os possíveis distanciamentos, bem como, os avanços já existentes no que se refere ao acesso das crianças com deficiências que estão inseridas na escola regular na atualidade.

Por ser o currículo escolar um tema de grande amplitude, pretendo neste trabalho propor um estudo por aproximação, recorrendo a autores que podem ser considerados de perspectiva crítica, bem como, autores considerados de perspectiva pós-crítica. Especificamente, minha intenção é trazer para o centro das discussões meu olhar enquanto pedagoga e formadora de professores para atuar em educação inclusiva as possibilidades de um currículo escolar adotando como referencial minhas práticas educativas, bem como, meus estudos teóricos.

O referencial teórico que adotei para discorrer sobre minhas vivências acadêmicas em minha pesquisa de mestrado foram: Documentos normalizadores da educação, adotando como prioridade a educação inclusiva no Brasil, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. Metodologicamente, busquei aporte teórico no método (auto)biográfico, recorrendo a autores, como: Josso (2004), Abrahão (2010), Bertaus (2010), dentre outros. Com isso, as

minhas experiências de vida e de aprendizagem construíram e constituem o “palco” de análises e, ao mesmo tempo, inserem-se no contexto das políticas educacionais e, particularmente, das políticas de inclusão que formam e formaram o meu fluxo contínuo de formação e (auto)formação.

Parafrazeando Josso (2004), estudar a nossa própria história é um processo que exige um incursão pelo nosso eu. Quando estudei o percurso a minha formação, assumi o papel de sujeito da pesquisa, o que, de acordo com Goodson (1996), transforma a investigação em uma pesquisa-ação. Por outro lado, Nóvoa (1995, p. 15), ao prefaciá-lo livro de Josso (2004), grifa que todo “conhecimento é autoconhecimento, toda formação é (auto) formação”.

Diante do exposto, me proponho a dividir este trabalho em três partes. Na primeira, faço um diálogo sobre a identidade de um sujeito em formação, buscando aporte em autores, destacando Hall (1997). Na segunda parte, faço um resumo do resgate da História da Educação Inclusiva no País e, na terceira, me proponho a discorrer sobre a atuação do professor na educação inclusiva dando ênfase aos mais recentes avanços nas políticas de inclusão na atualidade. Proponho-me ainda no último item, comparar o ontem, ou seja, o que eu tive enquanto estudante com os avanços já existentes nos dias de hoje.

Na sessão seguinte, é feito um recorte teórico sobre a constituição do sujeito em formação. Os diálogos com os autores aqui citados me possibilitam falar de educação inclusiva de forma mais aberta e dinâmica nos itens seguintes.

Identities: dialogando com Hall

Falar em identidade, para mim, não é tarefa fácil. Referenciando autores que desenvolvem pesquisas sobre o tema em foco, destaco que Hall (1997) faz um estudo do tema apontando os possíveis períodos da história e abordando seus aspectos até os dias atuais. Seguindo ele, a chamada crise de identidade

vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado por conta das transformações societárias ocorridas em escala global.

O autor supracitado inicia o livro pelos conceitos de identidade e ilustrando que o sujeito do Iluminismo tinha como base o conceito de centralidade na pessoa humana e em sua racionalidade. Já o sujeito sociológico seria caracterizado por sua capacidade de interação com o mundo, e o sujeito pós-moderno seria composto por várias identidades.

Ao tratar das características de mudança da modernidade tardia, em especial a globalização, o autor lança mão de Marx e Engels, Anthony Giddens, David Harvey e Ernest Laclau para enfatizar que as sociedades modernas não contam com um centro.

O sujeito não é mais uma fonte fornecedora de significados ao mundo, pois há posições de sujeito ocupando locais diferentes no interior de uma estrutura. Nesse sentido, segundo Laclau e Mouffe (2004, p. 195) “é possível perceber dois problemas distintos: o primeiro relaciona-se à natureza discursiva ou pré-discursiva do sujeito; o outro diz respeito às relações existentes entre as diferentes posições de sujeito”. Em síntese, temos, então, a própria discussão da “constitutividade” do “indivíduo humano” como origem e fundamento das relações sociais e uma crítica à concepção de sujeito como agente racional e transparente a si mesmo, e, também, o questionamento das supostas unidades e homogeneidade entre o conjunto das posições que ele ocupa.

Ainda referendando os autores citados, destaco o conceito de homem apresentado por Foucault, ao discorrer sobre o “sujeito” partindo do princípio do homem como sujeito unificado.

Portanto, é possível entender que a descrição de “sujeito”, segundo o autor, passa por transformações, sendo estas as de sujeito unificado e unificante, passando pela totalização e retotalização do sujeito. O homem é visto, em primeiro lugar, como um ser abstrato, e, em segundo, como um produto da construção de discursos; como exemplo, destaca-se o feminismo.

Diante da compreensão do “homem” como um ser que produz discursos, é possível analisar essa categoria sob vários aspectos. Dentre eles, é

destacado pelo autor o homem como um ser e o homem como um agente construtor de uma identidade. No que se refere à sua identidade, podemos, segundo as análises discursivas apontadas pelo autor, compreendê-la como um ser que assume diferentes posições nos mais variados contextos. No aspecto social, o “homem” como produtor de discursos assume papéis. Um desses possíveis papéis é o da representação.

Entretanto, diante dos mais variados conceitos sobre os pertencimentos e a questão da identidade, é possível perceber que o conceito que mais se aproxima de meu objeto de estudo concentra-se na noção de que a identidade humana não é apenas um conjunto de posições dispersas, mas também as formas de sobredeterminação que se estabelecem entre elas. O “homem” é um ponto nodal fundamental a partir do qual se tem podido proceder, a partir do século XVIII, à “humanização” de uma variedade de práticas sociais.

Insistir na dispersão das posições a partir das quais “o homem” tem sido produzido constitui tão só um primeiro momento; em uma segunda etapa, é necessário mostrar as relações sobre determinação e totalização que se estabelecem entre elas.

Ampliando as discussões sobre essa tão propagada crise de identidade vivenciada pelo homem como sujeito em constante transformação, partindo de uma questão pessoal, faço a seguinte pergunta: quem sou eu? Vou à busca de minha identidade como sujeito em formação, partindo do presente para o passado, fazendo uma linha de tempo tomando como base os documentos oficiais que regem as políticas de inclusão. Posso responder a ela de várias formas. Dentre elas, destaco: sou cega, deficiente visual, pessoa com deficiência, portadora de necessidade especial, ou, ainda, excepcional.

Os termos acima apresentados são as principais nomenclaturas que foram sendo desenvolvidas ao longo da construção da história das pessoas com deficiência. Em minha opinião, ao falar de uma pessoa com deficiência visual, considerando que na Classificação Nacional de Doenças (CID), podemos encontrar as seguintes possibilidades: A pessoa com baixa visão, que é aquela que consegue identificar objetos com a utilização de recursos óp-

ticos e não-ópticos como: letra ampliada, por exemplo. Já a pessoa cega, é aquela que mesmo tendo percepção de luz não consegue identificar objetos através da imagem visual.

Ao apresentar os maiores conceitos já abordados por autores que desenvolvem estudos sobre a história da educação especial desde os primórdios, penso que o termo mais adequado para identificar as pessoas com deficiência na atualidade, é exatamente pessoa com deficiência. Outro termo que apresentei em minha dissertação após levantamento teórico a cerca das possíveis nomenclaturas foi pessoa cega, deficiente visual ou pessoa com deficiência. Entretanto, para referir-se as pessoas cegas, penso ser correto a utilização dos termos deficiente visual ou cego. Já o termo pessoa cega, é de minha própria autoria. Penso que, se a pessoa não consegue enxergar nada, pode ser considerada cega. Em minha opinião, deficiente visual é amplo e passa a ideia de que todas as pessoas possuem algum tipo de percepção luminosa.

Segundo oftalmologistas que consultei, cega é aquela pessoa que não consegue ver absolutamente nada, ou seja, não possui percepção de luz. Já o deficiente visual possui certa percepção luminosa. Portanto, penso que, dificuldade sensorial adequa-se mais aquelas pessoas que possuem dificuldades táteis. Esse estudo do ponto de vista mais técnico, poderá ser melhorado em publicações posteriores. Vivemos em uma sociedade marcada por mitos, conceitos e pré-conceitos. Penso que, referir-se a uma pessoa com deficiência visual chamando-a de cega, ser ou não uma agressão, vai depender do contexto, do tipo de discurso e do contexto em que essa nomenclatura está sendo usada. Após esclarecer o leitor a respeito dos termos aqui apresentados, gostaria de retomar as reflexões sobre identidade.

As questões referentes à identidade são muito subjetivas e, ao mesmo tempo, instigantes. A metáfora do espelho, apresentada por Fanon (*apud* BHABHA, 2003), me permite fazer a seguinte reflexão: eu não posso me ver no espelho, mas posso tocar no meu cabelo, no rosto, perceber o formato e a textura dos objetos; posso ler e escrever utilizando o sistema Braille; posso ouvir os sons à minha volta; caminhar sozinha e até fazer as atividades do dia a dia.

Para dar continuidade ao diálogo com Hall, trago como exemplo a discussão levantada por Bauman (2005) em seu livro sobre identidade: uma entrevista a Benedetto Vecch, que discute com muita propriedade a construção de sua identidade como ser social. Ele é um dos autores que traz para a arena de minhas reflexões a questão do pertencimento. O autor deixa claro em sua entrevista a dificuldade que tem para escolher o hino que melhor representasse sua nacionalidade naquela ocasião. Diante de tantos conceitos sobre a pessoa com deficiência, muitas vezes, sinto certa dificuldade na aplicabilidade do conceito que melhor represente a pessoa cega e ou deficiente visual. É possível perceber que a ideia de construir identidades passa pela subjetividade, buscando nos localizar em um espaço e tempo como sujeitos pertencentes a determinado grupo.

Em minhas reflexões a respeito das questões que envolvem os pertencimentos a determinado grupo – classe social e outros –, vejo-me diante de um cenário provocativo que me permite desenvolver este estudo. Colocar em evidência minha identidade como pessoa cega que se tornou pedagoga e que vivencia em seu cotidiano os desafios da inclusão/exclusão brasileira abre-me um leque de possibilidades para provocar a discussão sobre as diferenças, refletindo sobre suas influências, sejam elas políticas, sociais, culturais e afins.

Discorrendo sobre minha formação, apresentei um pouco das minhas inquietações sobre os possíveis conceitos para a deficiência visual. Busco na citação a seguir, dar sentido aos estudos sobre minha formação, bem como, justificar a necessidade de refletir sobre a inclusão a partir de minhas narrativas. Segundo a autora,

É uma história escrita a partir da sua própria experiência, que nos introduz num universo de ideias sem o qual nada compreenderemos sobre os dilemas educativos e, em particular sobre os dilemas da formação de adultos. O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia

onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação (JOSSO, 2004, p. 16).

Na tentativa de trazer para a arena deste trabalho aspectos relevantes à minha formação, pergunto: conforme a descrição que faço de mim, ser pedagoga, mestre em Educação, posso me considerar uma exceção? Penso que, na atualidade, com todo o aparato tecnológico disponível e toda uma política de governo em pauta, sou uma cidadã. Essa ideia de exceção me faz pensar muito em um texto de Laclau (2004) que aborda a questão do significante vazio.

Segundo o autor, uma das pseudos respostas, em meu entendimento, que justificam melhor essa não fixação é que os significantes são flutuantes. Diante dessa possibilidade, cito como exemplo a inclusão das pessoas com deficiência. Em minha opinião, são sujeitos que estão teoricamente incluídos. Porém, com suas lutas, estão o tempo todo, por meio de suas conquistas, provando ou até mesmo comprovando suas habilidades.

Respondendo a questão acima proposta, não me considero uma exceção. Considero sim, que, precisei muitas vezes me adaptar a realidade; que precisei em muitos momentos ensinar a meus professores qual poderia ser a melhor estratégia para que juntos pudéssemos construir o ensinar por parte deles e, por conseguinte, meu aprender do conteúdo ou temática abordada nas aulas. Porém, para que houvesse essa troca, tanto eu quanto meu ou minha professor(a) precisaríamos está dispostos e abertos para o novo.

Os estudos de autores como Fraser (2001), Louro (2001), Gomes (2003), Hall (1997) e Caputo e Passos (2007) fazem inferência das múltiplas identidades que formam o sujeito, refletindo seus pertencimentos. Os autores citados discutem os dilemas voltados às questões de gênero, raça e outras. Percebe-se que os grupos citados anteriormente também vivem em seus respectivos cotidianos os desafios da inclusão/exclusão brasileira.

Estes, assim como as pessoas com deficiência, buscam significar ou mesmo ressignificar seus espaços tanto do ponto de vista econômico quanto do social. Nesse sentido, concordo com Moreira (2001), ao afirmar que “nossas

sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais”.

Compreendendo que, aprender, conhecer e formar-se foi o triângulo-chave para minha autoformação, no contexto atual, que, segundo Moreira (2001), é multicultural, trazer para o centro da pesquisa os personagens co-participantes da minha trajetória pessoal e acadêmica, é colocar em evidência o triângulo acima apresentado. Portanto, entendo que, o conhecimento em minha trajetória de vida abriu espaço a aprendizagem, que, conseqüentemente, vem me possibilitando a formação bem como a (auto)formação.

Posteriormente, poderei retomar as reflexões acima mencionadas. Pois, compreendo que, os estudos sobre identidade por ser um tema amplo e dinâmico por se tratar de questões subjetivas e, em linhas gerais, tratar-se da constitutividade do sujeito, precisam ser melhor explorados. Na sessão seguinte, dando continuidade ao proposto neste trabalho, tratarei das políticas de inclusão de forma bem simplória, fazendo um resgate de sua estruturação no século passado para posteriormente, escrever sobre a política na atualidade.

Políticas de inclusão no Brasil:diferentes discursos dos anos 50 aos 90

Nesta sessão, pretendo traçar um perfil da educação especial, tomando como referência principal o período que vai dos anos cinquenta aos anos noventa. Porém, na tentativa de não tornar a leitura muito cansativa, na ocasião faço um apanhado histórico e sucinto dos primeiros passos da educação especial no Brasil.

Foi a partir das décadas de cinquenta e sessenta que a educação especial, hoje chamada educação inclusiva, começou a fazer parte das políticas de educação no Brasil. Sabemos que a existência de pessoas com deficiência tem todo um contexto histórico e social, desde a Idade Média aos dias atuais. Se recorrermos às fontes históricas, vamos encontrar que esses sujeitos

vivenciaram vários processos, que vão desde a negação de sua existência, abandono, asilos ou internatos, lugares nos quais eram deixados como inúteis para a sociedade, até a segregação e, hoje, o discurso da moda: inclusão.

Em um grande período da História, o internato passa a assumir a função de espaço educacional, ou seja, onde as pessoas poderiam aprender a ler, a escrever, fazer atividades de vida autônoma e outros. Nesses espaços, a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos ficava longe do seio familiar. Porém, tinham a possibilidade de estar com pessoas “iguais a elas.”

Muitos pesquisadores ao escreverem seus textos, contam a história da educação inclusiva. Entretanto, gostaria de retomar a seguinte questão: que é incluir? Tentarei responder a ela no momento oportuno. Opto, em primeiro lugar, por seguir um percurso legal, ou seja, trazer à tona as propostas oficiais das políticas de inclusão, os objetivos, as finalidades, as metodologias e a avaliação que devem ser levados em conta no processo de aprendizagem cotidiana do aluno com deficiência.

Foi a partir das décadas de 1950 e 1960 que a educação especial, hoje chamada educação inclusiva, começou a fazer parte das políticas de educação no Brasil. Sabemos que a existência de pessoas com deficiência tem todo um contexto histórico e social, desde a Idade Média aos dias atuais. Se recorrermos às fontes históricas, vamos encontrar que esses sujeitos vivenciaram vários processos, que vão desde a negação de sua existência ao abandono em asilos ou internatos, lugares nos quais eram deixados como inúteis para a sociedade, até a segregação, o que, hoje, com o discurso da moda – inclusão –, tem diminuído.

Em um grande período da história, o internato passa a assumir a função de espaço educacional, ou seja, onde as pessoas poderiam aprender a ler, a escrever, fazer atividades de vida autônoma, dentre outras. Nesses espaços, a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos ficava longe do seio familiar, porém, tinham a possibilidade de estar com pessoas “iguais a ela(s)/ele(s)”.

Foi D. Pedro II que, por meio da Lei n.º 839, de 26 de setembro de 1857, portanto três anos depois da criação do Instituto Benjamin Constant, fun-

dou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que, cem anos mais tarde, através da Lei n.º 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entre tantas Instituições a serem criadas em âmbitos locais e federais, merece destaque, por sua influência, a hoje conhecida, nacional e internacionalmente, Fundação DorinaNowill para Cegos. Conforme dispunham seus Estatutos, anteriormente conhecida como a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, caracterizava-se como uma organização particular, sem fins lucrativos, e, em coerência com sua denominação, de abrangência nacional.

Declarada de Utilidade Pública Federal, pelo Decreto n.º 40.269, de 15 de fevereiro de 1957, obteve também declaração como Entidade de Utilidade Pública Municipal, por meio do Decreto n.º 4.644, de 25 de março de 1960, e de Utilidade Pública Estadual, pela Lei n. 8.059, de 13 de janeiro de 1967. Ainda segundo o autor, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser assumido pelo Governo Federal a partir dos anos cinquenta.

Nesse período, a legislação usava o termo “excepcionais”, para falar dos sujeitos citados. A primeira campanha a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n.º 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958. Após essa, outras campanhas, em áreas específicas, foram sendo instituídas. Diante das necessidades, o Ministério da Educação e Cultura cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n.º 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Ao apresentar um pouco da história da educação especial nas décadas acima, evidencio, o papel do CENESP no contexto das políticas de inclusão que, na referida época, era conhecida como política de integração.

Segundo Glat e Fernandes (2005), os anos 70 representaram a institucionalização da educação especial em nosso país, com a preocupação de se

garantir o acesso à escola. Em 1973, foi criado o já citado CENESP, que implantou políticas públicas através da criação de escolas e classes especiais. Ainda conforme as autoras, em 1978, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) - propôs o projeto prioritário de reformulação de currículos para a educação especial para cada área de deficiência e superdotação.

Neste contexto, a oferta de atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação. As lutas pela escolarização das pessoas com deficiência podem ser analisadas sob várias perspectivas.

Nesse sentido, a década de oitenta é conhecida como a década das pessoas com deficiências. Nas políticas inclusivas, os anos 80 foram marcados por inúmeros acontecimentos. Diante dos investimentos na educação especial, a década de oitenta ficou conhecida como a década das pessoas com deficiências. Muitos movimentos ganharam força nessa época, e muitas ações foram desenvolvidas, com a finalidade de promover a cidadania para as pessoas portadoras de deficiências.

O contexto de cada período histórico, de acordo com a época, trazia características inerentes em suas publicações, acontecimentos, o significado passa por modificações, que são percebidas ao serem expostas as discussões a respeito da educação especial. Mesmo não sendo meu objetivo, neste item, abordar as singularidades desse recorte, tampouco discutir o uso deste ou daquele significante, apresentei sucintamente os avanços vivenciados pela educação através das políticas inclusivas.

Assim sendo, poupei esforços no sentido de recontar a história desse movimento, por entender que o foco é situar o leitor no tempo em que se dá minha formação.

Peço licença aos leitores para lançar mão do meu olhar a respeito da temática. Sei que existem inúmeras pesquisas na área e que há todo um arsenal de publicações sobre as políticas de inclusão. Poderia, aqui, fazer um panorama de todo esse referencial teórico. Porém, opto por citar sua existência, propondo-me a fazer um estudo mais aprofundado posteriormente. Agora, quero referir-me aos documentos oficiais mais referendados nas

pesquisas e nos estudos acerca da inclusão, a saber: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a já citada Declaração de Salamanca, os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações para a educação especial e outros. Nesse ensaio, optei por citar apenas os documentos existentes no período no qual ocorre minha escolarização. Esses documentos têm por objetivo propor caminhos para a inserção das pessoas com deficiência na escola regular.

O governo tem feito um grande investimento em formação de pessoal e equipamentos para as Salas Multifuncionais disponíveis nas escolas que declarem, no Censo Escolar, que têm, em seu quadro de alunos, pessoas com deficiência.

Nesse sentido, existe uma ampla discussão a respeito do funcionamento desses equipamentos, bem como a questão da qualidade dos serviços oferecidos a essa clientela, nos espaços inclusivos. Essa questão é muito polêmica e me permito isenção de tecer comentários a esse respeito, pois percebo que há uma multiplicidade de discursos que permeiam esse campo.

Os investimentos existem. Os equipamentos e o pessoal, do ponto de vista teórico, também. Resta-nos saber, conforme apontado anteriormente, se, de fato, a clientela vem sendo atendida a contento. No que se refere ao atendimento, muitos estudos vêm sendo realizados: uns afirmam que a inclusão está acontecendo; outros, que ainda falta muito para que ela aconteça de fato. Ainda existem aqueles que ficam em cima do muro, ou seja, contextualizam os avanços e fazem inferências às carências.

No entanto, ressalto que a partir dos anos 90 começa-se a falar em inclusão no Brasil, como efeito da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, nesse contexto, surgem documentos oficiais tratando da temática, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 1996. Internacionalmente, há a propositura de outros documentos, com o enfoque voltado, mais especificamente, para a questão da inclusão, como é o caso da Declaração de Salamanca, de 1994.

Na atualidade, há várias publicações acerca da inclusão. Fazendo uma breve busca, encontrei vários textos na rede mundial de computadores. Entre tantos, destaco o artigo das professoras Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes, publicado em um dos volumes da Revista Inclusão, em 2005, que faz um breve mapeamento histórico sobre a educação inclusiva dos anos 70 aos 90. Nas reflexões das professoras, destaco os seguintes aspectos:

Primeiramente, a educação especial se constituiu como um campo de saber e área de atuação de um modelo médico ou clínico. Nesse enfoque, a deficiência era entendida como doença. Consequentemente, nas Instituições especializadas, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia etc.), e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica. A educação escolar não era considerada necessária, principalmente para aqueles com dificuldades cognitivas ou sensoriais (GLAT, FERNANDES, 2005).

Diante do exposto, gostaria de citar alguns textos dos documentos oficiais acima referendados. Portanto, a seguir, passo a apresentá-los de forma sucinta.

Destaco, a princípio, as propostas oficiais para as políticas de inclusão, os seguintes aspectos:

Constituição Federal (1988): Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do estado com a Educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos porta-

dores de deficiência preferencial na rede regular de ensino.

Já os artigos referentes à educação especial que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que merecem destaque no momento,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidades de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Parágrafo único. O Poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educando com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

É preciso ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cumprem papel fundamental na educação, no desenvolvimento das pessoas, e da sociedade, ampliando ainda mais no despertar do milênio e apon-

ta para necessidade de se construir uma escola voltada para formação de cidadãos. Os PCNs foram elaborados procurando de um lado respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, tendo a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo.

Por outro lado, considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, as necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiências, altas habilidades (superdotados), condutas típicas de síndromes ou condições que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizados ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar. Este documento contempla significativas experiências desenvolvidas no país, constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos alunos educação com qualidade.

Buscando subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania, a Secretaria de Educação Fundamental e a secretaria de educação especial, em ação conjunta, produziram o presente material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Estes são alguns dos discursos que ganham força no cenário nacional. Procuo trazer para o centro das discussões os documentos citados para a partir de minha experiência formativa fazer um recorte apontando os possíveis distanciamentos entre a política e as possíveis atividades cotidianas vivenciadas nos espaços educacionais paraibanos que frequentei. Pois, entendendo a educação inclusiva como uma colcha de retalhos que vem sendo tecida por múltiplas experiências e tem sido marcada por inúmeros discursos

sos. Entendo que, as discussões a respeito do tema, poderão ser retomadas em momentos posteriores.

Cabe destacar, de início, que a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a Lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. Tem também como pilar outro princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Assim sendo, o Plano Nacional de Educação assume um papel de destaque na estruturação das políticas inclusivas. Tem como objetivos:

1. Nas diretrizes para o ensino fundamental, o plano define prazo de cinco anos para sua universalização, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar.
2. Entre os objetivos e metas consta a observância das metas estabelecidas pela educação especial, nos termos em que aparecem no capítulo a ela destinado.
3. Estabelece o prazo de um ano para “elaborar padrões mínimos nacionais de infra-estrutura, incluindo adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais (MONTE; SIQUEIRA; MIRANDA, 2001, p. 88).

Com relação à Educação Especial, Monte, Siqueira e Miranda (2001, p. 119) especificam que “a diretriz atual é a da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade”. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais

peças nas escolas regulares. Assim, refere-se à integração e não à inclusão, bem como à educação comum e escolas regulares, e não à educação e escolas inclusivas.

Referindo-se às pessoas com necessidades especiais, esclareço que tais necessidades podem ser de várias ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Aqui ficam expressas condições individuais como necessidades especiais. Além disso, utilizam-se indiscriminadamente estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), como em torno de 10% da população com necessidades especiais, e dados estatísticos de matrículas de alunos com tal classificação recebendo atendimento na Educação Básica, em 1998, conforme informações do MEC/INEP. Denomina também, tais alunos como “*alunos especiais*”. Tais afirmações revelam confusão entre alunos identificados ou rotulados como especiais em atendimentos especializados e alunos com deficiência, superdotação, etc., que estejam incluídos.

Observa-se nos textos citados que a política educacional brasileira tem como prioridade a formação das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular.

Após contextualizar o leitor a respeito dos aspectos históricos da educação inclusiva, me proponho na sessão seguinte, visando concluir provisoriamente este trabalho, discorrer sobre os avanços das políticas inclusivas na atualidade, fazendo um contraponto com a época em que se deu minha formação escolar.

Educação inclusiva na atualidade

Inicialmente, para falar das contribuições do currículo escolar para o processo de formação e (auto)formação de uma pedagoga, aproprio-me dos discursos e teorizações sobre o currículo de Silva (2004). Através de seus textos, passei a entender o currículo como um instrumento de dupla face. De um lado, ele é um documento tradutor de uma identidade ou identificação de sujeitos nele envolvidos; de outro, vivências cotidianas que se

inventam e reinventam tensionadas pela negociação dos poderes que nele se instalam. No currículo, produzem-se disputas, deslocamentos de tempo/ espaço e negociações para além dele, visando, em particular, o processo histórico de aprender e ensinar e vice-versa.

Analisando as contribuições do currículo escolar no meu processo de formação e (auto)formação como pedagoga, pessoa com deficiência visual, reporto-me às vivências acadêmicas e percebo a escola como um espaço social de múltiplas aprendizagens, na qual saberes são revelados, e muitas informações são produzidas, reproduzidas, negociadas e socializadas, entre os sujeitos, de acordo com as intencionalidades tensionadas pelos poderes que permeiam o espaço escolar.

Nóvoa (1995), ao discorrer sobre o processo de formação docente, o ofício de professor, recorre à imagem do *Bridge*, em parte já utilizada por Jean Houssaye, em *Le triangle pédagogique*, de 1988, em cuja obra um dos parceiros ocupa o “lugar do morto” e é obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas ele não pode interferir no desenrolar do jogo. Nesse jogo, aparecem os triângulos: pedagógico, político e o do conhecimento. Meu recorte vai priorizar, apenas, o triângulo pedagógico, cujos vértices são: os professores, os alunos e o saber. O “saber” assume uma posição privilegiada, a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a ligação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem.

Na exposição do autor, observo que, ao se referir aos alunos, está partindo de um contexto geral, ou seja, os alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Ao referenciar os professores, pensa em um professor que também atenda a todos. Já o “saber” é o elo entre aluno e professor.

Esse processo de ligação triangular me deixa muito à vontade nas trilhas pedagógicas que venho percorrendo há alguns anos.

Indo mais longe para observar mais e melhor, declino um olhar reflexivo sobre o meu percurso de ensino e aprendizagem como pessoa com defi-

ciência visual, pesquisadora das políticas de currículo e suas influências na educação inclusiva brasileira, e trago para o centro das discussões minhas vivências como recurso prático para refleti-las, bem como as suas influências recebidas no contexto educacional do qual fiz parte.

Poderia retomar as discussões a respeito da temática conceituando o currículo como um espaço de produção e autoprodução do conhecimento independente das diferenças existentes entre os sujeitos que dela precisam. Mas o que demanda o processo de aprender não se restringe, apenas, a questões operacionais vinculadas à aquisição de habilidades, competências e valores. Traz à tona uma série de inquietações, entre elas grifo a minha, ou seja, a inquietação que vem ocupando espaço em meus estudos acerca dos debates presentes no âmbito das políticas educacionais, em particular sobre as políticas inclusivas, não só pelo fato de ser uma pessoa com deficiência, mas também por entender que falar em políticas de inclusão é efetivamente falar nas contribuições que um currículo escolar pode oportunizar a uma criança com ou sem deficiência.

Partindo desse pressuposto, ressalto que o processo de formação e (auto) formação deve preocupar-se em desenvolver e suprir as necessidades das crianças e adultos com deficiências no cenário educacional do Brasil.

Esse papel já começou a ser desenvolvido através das políticas de inclusão. Nelas, o ver, o sentir e o diferir no processo de aprendizagem saem da invisibilidade e demonstra as inquietações e as dificuldades que o processo de aprendizagem e de ensino ainda vivencia. Por isso, volto a perguntar: é possível ensinar a uma pessoa com deficiência visual na escola regular? Que recursos são necessários? Os professores e demais profissionais estão preparados? São muitas as inquietações que permeiam os espaços pedagógicos nos últimos anos.

Procurarei responder as questões acima propostas com reservas. Pois na atualidade, do ponto de vista teórico, é possível afirmar que já existem investimentos a nível nacional para capacitar os professores visando atender as necessidades das pessoas com deficiência na escola regular. Porém, do ponto de vista prático, vejo que a inclusão não ocorre apenas na escola, mas

sim, nos mais variados espaços. Penso que, teoricamente temos um arsenal muito favorável a inclusão, mas, na prática ainda estamos vivenciando um processo de construção desse processo.

Respondendo a outra questão, os recursos do ponto de vista prático já existem. O que ocorre pelo menos na maioria dos espaços escolares é que os profissionais em seus depoimentos afirmam não estarem ainda preparados, ou seja, no caso da deficiência visual, por exemplo, dizem não saber o Braille; em outros casos, alegam não saberem manusearem a impressora Braille; em outros não têm a mínima noção de informática; e, ainda ocorrem situações em que profissionais vão para esses espaços pedagógicos por motivos diversos os quais prefiro não mencioná-los aqui. Nesse texto, minha intenção é trazer para o centro das narrativas uma reflexão a respeito do fazer inclusivo na escola regular e, para desenvolver essa atividade, já respondendo a inquietação inicial, afirmo que é possível ensinar uma pessoa com deficiência visual na escola regular.

Atualmente, na escola em que eu trabalho, por exemplo, temos um número X de alunos matriculados com deficiência visual. Dispomos de uma impressora Braille, computador, *scanner*, reglete, punção, máquina Braille, profissionais cegos e videntes. Na época em que eu estudava, por exemplo, a única coisa que eu tinha era a boa vontade dos meus professores e o apoio de uma professora itinerante que ia pelo menos uma vez por semana à escola. Todas as minhas tarefas extraclasse eram desenvolvidas na escola especializada. Meus textos na maioria das vezes eram copiados à mão por uma professora que ditava e outra que a transcrevia para o Braille utilizando a hoje praticamente esquecida máquina Braille.

Portanto, se naquela época, em que falava-se em integração, anos noventa em que já havia toda uma discussão com foco em avanços, ou seja, na inclusão, eu aprendi, tive acesso ao conhecimento formal. Hoje, me encontro diante de uma realidade bem diferente do ponto de vista teórico, porém, na prática prefiro não tecer comentários no momento. Prefiro ampliar minhas pesquisas e, aprofundar as reflexões sobre a temática em publicações

futuras. Para o momento, penso ter alcançado o objetivo que me propus neste trabalho.

Em tempos de globalização, considerando que o Século XXI vem sendo marcado por inúmeros avanços, gostaria de concluir lançando mão do meu olhar reflexivo a respeito das políticas de inclusão de ontem, ou seja, focando-me em meu período de escolarização, confrontando-as com a atualidade.

Penso que aprender, conhecer e formar-se foram o triângulo-chave para minha (auto)formação. Por outro lado, o ato de se (auto)biografar configura-se pelo ato de apropriar-se de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente adquirida, e de colocar-se no seio do enredo narrativo (autobiografar-se), ou seja, deslocar o outro que estava oculto em mim (EU), para torná-lo protagonista dessa trama (biográfica).

Mesmo contextualizando o cenário atual, no Século XXI, na era da informação e da comunicação, e apesar dos mais diversos avanços, as questões acerca das políticas de inclusão ainda se constituem em uma temática que provoca inúmeras reflexões para além dos espaços escolares.

Cometemos um grande equívoco, quando pensamos que a política de inclusão está restrita, apenas, à escola. Sabemos que ela começa, segundo os documentos oficiais, preferencialmente na escola. No entanto, esquecemos que ela, na verdade, começa para alguns desde o dia em que nascem. É um processo que, inicialmente, começa em casa e desloca-se para a rua, para o convívio com colegas, através do brincar. Enfim, podemos afirmar que a política de inclusão é uma questão social. Portanto, merece ser objeto de reflexão nos mais variados espaços sociais. Seria uma inclusão que, sob meu ponto de vista, ultrapassa os muros da escola.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre re-contextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BERTAUS, Daniel. et al. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução da 2. ed.: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti, Denise Maria Gurgel Lavallés. Revisão científica: Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. São Paulo / Natal, 2010. EDUFRN Editora da UFRNBRASIL.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Maila. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé – lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 93-111, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 13 ago. 2011.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 245-282.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In*: CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v. 1. n. 1, outubro de 2005, Brasília. Secretaria de Educação Especial. 2005. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq.uerj.pro.br/livros_artigos/.../Edu_segrega.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2010.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (ORG.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1996. p. 63-76.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, jul./ago. 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOSSO, Mary Christinne. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KASSAR, Mónica de Carvalho Magalhães. Política de educação inclusiva e as diferenças na escola. *In*: COSTA, Maria Zuleide. [et al ...] (orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 131-146.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9635>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MONTE, Francisca R. F.; SIQUEIRA, Ivana; MIRANDA, José Rafael (Orgs.). **Direito à educação e necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público brasileiro**. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Sentidos de Currículo e Cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB¹

Daiane Lins Da Silva Firino

Gabriela Maria Dos Santos

Sawana Araújo Lopes

Introdução

Desde a década de 1990, no Brasil, as pesquisas referentes às Políticas do Currículo têm sido mais intensas. Uma série de alterações oriundas das instâncias oficiais causou e ainda causa inúmeras inquietações nos profissionais da educação básica e superior. O número de leis, de resoluções, parâmetros e diretrizes curriculares, conferências e acordos mundiais vem aumentando e, diante da velocidade com que esses documentos oficiais são elaborados e implantados, deixam pouco espaço para que os profissionais da educação tenham tempo de refletir, debater, problematizar e propor alterações em tais documentos.

A centralidade do currículo e da cultura na cena contemporânea faz emergir, com mais intensidade, questões recorrentes entre elas, as articulações entre conhecimento, currículo e cultura (Moreira, 2004). Essas articulações problematizam as análises dos discursos colhidos na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/2004. A articulação entre conhecimento, currículo e cultura é a raiz dessa problematização e que seus nós são difíceis de desatar, visto que relevar um e negligenciar os demais não parece ser viável. As categorias de conhecimento, currículo e cultura se entrelaçam e interpretá-las com seus novos sentidos e significados evidenciam essa complexidade no atual contexto.

Pensar o currículo somente como uma organização técnica do conhecimento é desconstruir a importância da articulação conhecimento, currículo e cultura no cenário científico e pedagógico atual. O currículo

1 Este texto foi revisado por Luciana Marques.

tem aspectos que vão além da racionalidade técnica, ou seja, incorporam fluxos culturais, aspectos sociológicos, epistemológicos, políticos. Compreende-se, então, que os fluxos culturais vivem e convivem com os demais aspectos da vida cognoscitiva como um processo ampliado e cheio de influências. De acordo com Young (1994), desde a década de 70, mantém-se relevante produção e diálogo sobre a questão do conhecimento. Moreira (2009) é considerado um dos sociólogos que mais se preocupou com o conhecimento na sociedade moderna do século XX.

Com base nesse cenário, este artigo irá apresentar o processo de significação do currículo e da cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB para o Ensino Fundamental, volumes I e II (1ª a 8ª série). Este estudo surgiu da participação nos projetos PROLICEN/PRG/UFPB e PIBIC/UFPB/CNPq, na Universidade Federal da Paraíba, nos anos 2010 a 2012 cujos objetivos específicos foram: interpretar como os significantes currículo e cultura que estavam postos nessa proposta; abstrair os pontos nodais referentes a esses significantes e registrar as novas significações do currículo e da cultura e as suas conexões, dialogando acerca dos mesmos na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB, ou seja, um dos campos de estudos na área de educação mais pesquisados na atualidade.

Destacou-se o compartilhamento desta pesquisa, em diferentes eventos, para demonstrar, o quanto foi problematizada a necessidade de analisar, em documentos oficiais, a significação do currículo e da cultura que, a escola está vivenciando de diferentes formas. Essa problemática ressalta o currículo como a grande área que envolve o conhecimento legítimo e a cultura como as experiências centradas na realidade do aluno que vive um processo de transformação, em que novos argumentos, novas interpretações precisam ser explicitadas com o objetivo de buscar novas formas de entendimento e de indícios que possam apontar para a compreensão dessas novas interpretações referentes ao currículo e à cultura.

As práticas curriculares e educativas são, ao mesmo tempo, direcionadoras da política educacional e problematizadoras, por terem o compromisso de investigar como os discursos, no contexto das políticas educacionais,

identificam os pontos nodais presentes nos documentos oficiais e não oficiais. Esta pesquisa configura-se, no cenário atual, a partir de características transitórias, como afirma Laclau (1996), da passagem entre modernidade e pós-modernidade. Essa passagem ainda se mostra bastante ambivalente. De um lado, a pós-modernidade “não constitui um grupo fundamentalmente único, mas é o resultado bem estabelecido de uma série de articulações contingentes” (LACLAU, 1996). De outro, a passagem da modernidade para a pós-modernidade nada mais é para Laclau do que uma crise de horizontes. Diante dessa ambivalência, as concepções epistemológicas explanadas são pautadas nas teorias pós-estruturais pela dinâmica de como os sentidos e significados se permutam nos diferentes contextos (PEREIRA, 2011).

Concordando com Pereira (2011)² busca-se reproblematicar essa questão, objetivando encontrar reinterpretações que considerem que o processo de significação resulta de deslocamentos históricos e das novas significações que, de forma ampla e singular, contribuem para modificar ideias enraizadas ou incrustadas sobre o conhecimento, currículo e cultura, as quais não consideram, na maioria das vezes, a importância que deve ser dada aos discursos de textos oficiais das políticas do Currículo (Leis, Políticas de currículo e desdobramentos das Propostas Curriculares etc.).

Necessariamente, para discutir sobre currículo e cultura, é preciso dialogar com Pereira (2011, 2010), Moreira (2009, 2008), Moreira e Silva (1994, 2009), Lopes e Macedo (2002), Silva (2001, 1999), entre outros pesquisadores. Metodologicamente, pauta-se na Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe (2006), a qual dá relevância às análises textuais e discursivas desta pesquisa, bem como em outros autores que neles inspiraram-se e inspiram, como Mendonça (2009, 2008, 2007), Burity (2008), Jardim Pinto (2010) entre outros. Esta pesquisa foi realizada em uma perspectiva qualitativa que, de acordo com Bauer e Gaskell (2008, p.23), “evita números, lida com interpretações das realidades sociais, [...]”. A sua realização foi relevante na medida em que proporcionou a oportunidade de novos estudos teóricos

2 Os textos em que consta Pereira (2011) foram retirados do projeto PIBIC intitulado: O Processo Político de Significação do Currículo e da Cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa.

que ofereceram a possibilidade de pensar como as políticas de currículo e seus desdobramentos, as propostas curriculares, estão sendo reinterpretadas para além das imprevisíveis certezas que marcaram o período da modernidade.

Neste artigo, serão discutidas as perspectivas contemporâneas de currículo e cultura, que explicitam como essas duas categorias são abordadas na atualidade; perpassando pela Proposta Curricular do Município de João Pessoa, sua construção e composição. Também se discorrerá sobre o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, apresentando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2006) e as análises realizadas das abstrações retiradas da proposta. Espera-se que este trabalho evidencie que as políticas de currículo não são apenas documentos de regulação que contêm, apenas, os discursos universalistas, mas que são reinterpretadas em cada contexto, em cada particularidade.

Currículo e cultura como prática social

Vivemos em tempos ambíguos, num mundo paradoxal, onde novas identidades culturais e sociais emergem, firmam-se, quebrando e, ao mesmo tempo, possibilitando o entrecruzamento de dessas fronteiras. Um mundo onde as igualdades estão sendo discutidas e o respeito é o cerne dessa busca por todos e a busca constante por mais igualdade é tensionada e intensamente debatida. Contudo, deve-se destacar que se trata também de um tempo de sofrimento, desespero e dor, em que a miséria ronda o mundo, tragédias naturais acontecem quase sempre e a violência, acometida, muitas vezes, pela intolerância, é vista em todos os lugares. Nas palavras de Silva (2001. p. 8), “é uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim...”.

O currículo escolar está centralmente envolvido na produção de sujeitos, uma vez que a escola é um espaço de formação e autoformação dos indivíduos que nela interagem, através de suas práticas e organização curricular. A construção da teorização do currículo, no Brasil, pode ser examinada

no livro de Tomaz Tadeu da Silva, um dos maiores curriculistas brasileiros. Em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo” (1999) encontra-se um panorama das teorias de currículo a partir de vários estudos e autores que abordam a origem do campo do currículo, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Esse livro levou à compreensão do conhecimento das teorias de currículo desde a sua história e surgimento, como objeto de estudos nos anos 1920, até as teorias pós-críticas do currículo, como já mencionado. Introdutoriamente, Silva (1999) discorre sobre cada uma das perspectivas e seus principais conceitos e definições sobre currículo. Desde 1992, Silva publicou cinco livros de sua autoria exclusiva. A partir de sua atividade como tradutor, introduziu no Brasil textos de autores como Apple, McLaren, Sacristán, Popkewitz e Giroux, já bastante difundidos mas hoje (LOPES; MACEDO, 2002).

O autor discorre sobre a objetividade do currículo, referindo-se ao currículo como um objeto que precederia à teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo (SILVA, 1999). O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O currículo é o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, de onde se seleciona aquela parte que vai constitui-lo, precisamente. A perspectiva pós-estruturalista ganhou destaque no campo do currículo pelos estudos liderados pelo referido autor.

Em 1990, Moreira buscou estudar a emergência e o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Em seu texto “A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil” explicita que no “final da década de 1970, a influência americana é de fato marcante no discurso sobre currículo” (MOREIRA, 2010, p. 59). Porém, em 1980, ocorrem mudanças tanto no contexto nacional como no internacional, e se inicia um forte movimento de rejeição às experiências estrangeiras.

Esse movimento traz uma mudança nos paradigmas daquele momento, quando o discurso começa a circular pela realidade do país e dos problemas

educacionais enfrentados pelo Brasil. Os estudos de currículo começavam a se desenvolver a partir da preocupação com a realidade educacional brasileira e assim se inicia uma construção curricular que percebe as problemáticas educacionais e sociais do país.

O trabalho de Moreira centrou-se na emergência da consolidação do campo do currículo no Brasil. Para tal fim, utilizou, a partir dos anos 1990, a categoria hibridismo, pois para ele essa categoria “fornece uma visão mais exata do campo do currículo no Brasil” (LOPES, MACEDO, 2006). O processo de hibridização é assinalado mais pela diversidade e diferentes discursos, “um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais” (LOPES, MACEDO, 2002, p. 47).

Assim, os conhecimentos são produzidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados. Tal rede é “entendida como ferramenta capaz de auxiliar na tessitura de alternativas curriculares” (MACEDO, LOPES, 2002, p. 35). A concepção de currículo é formalmente constituída pelo sentido de conhecimento. Na medida em que o mundo moderno está em crise e a cada década mudanças significativas acontecem nesse mundo imediatista e complexo, a discussão específica de currículo passa a tematizar a crise do mundo moderno e incorporar a cultura local. Ao mesmo tempo pode-se perceber esse currículo híbrido, que engloba uma multiplicidade de saberes, trazendo certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. Trata-se de campo intelectual, em que diferentes atores disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.

Ao estudar currículo, estuda-se, conseqüentemente, cultura. Silva (2001. P.17) afirma que a cultura pode ser muitas coisas (modo de vida, prática material etc.), mas ela é também prática de significação. A cultura é feita de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. “A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido”. Tradicionalmente, a cultura era vista como produto final, algo concluído, mas em estudos recentes, a cultura é percebida como prática de produção, algo que está constantemente sendo produzido e reproduzido. A cultura não pode deixar de ser uma relação social, nem tão pouco o currículo, desde sua gênese como

“macrotexto de políticas curriculares até sua transformação em microtexto de sala de aula” (SILVA, 2001, p. 22).

As relações sociais em seu interior, que realizam as práticas de significação e constroem-se através de seus discursos, vão além de relações sociais, são relações de poder. Conceber as práticas culturais como relações de poder resulta em ver o campo de produção de sentidos e de significado, como disputado e conflituoso. O mesmo é percebido no campo curricular, em que cada grupo social disputa espaço, disputa poder para inculcar o conhecimento sobre as identidades que pretende construir. O currículo não é um elemento neutro e inocente. De acordo com Moreira e Silva (2009), “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. As relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que forma o currículo e a cultura. Percebendo as disputas dentro dessas duas categorias, pode-se refletir sobre qual conhecimento é “apropriado” para ensinar, ou qual conhecimento está no currículo.

O currículo definido por Silva (2001) afirma os papéis dos professores e de alunos e sua relação. O citado pesquisador determina que o passa por conhecimento válido e suas formas de aquisição, “desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar” (Silva, 2001, p. 11). Percebe-se que o currículo não é um elemento atemporal, ele tem uma história vinculada à organização da sociedade e da educação, totalmente vinculada às emergências atuais. Assim, pode-se indagar: qual conhecimento é válido no currículo? Essa é uma discussão muito presente nas pesquisas atuais sobre currículo, como se pode perceber nos estudos de Moreira e Candau. Em seu texto “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura” (2008), os autores explicitam a relação dessa trílogia currículo, conhecimento e cultura. O conhecimento escolar, para os autores, é um dos elementos centrais do currículo. A relevância desse conhecimento é perceber que este facilita ao aluno a compreensão aguçada da realidade em que está inserido.

Silva (1999), Moreira e Silva (1994), estudiosos do campo do currículo no Brasil, em particular, Moreira (2009, 2008), comentam, analisam e advertem sobre a necessidade de ampliar a compreensão sobre as Políticas de Currículo. Referindo-se à própria categoria currículo, os autores sugerem que esse significante não seja compreendido apenas como documento voltado para a organização técnica do conhecimento, ou ainda, para sua racionalidade técnica. Mas, sim, que não é possível desenvolver um currículo fora do contexto cultural, econômico, social, político etc. Os contextos são os implicadores dos modelos de currículo e de propostas curriculares, pois se assentam no cotidiano dos sujeitos.

De acordo com Macedo e Lopes (2002), é necessária a incorporação das ideias de redes de conhecimento que se fundamentam pela multiplicidade de conhecimentos entre os seres humanos. A discussão sobre conhecimento em rede ganha destaque “nos estudos em currículo a partir da metade da década de 1990” (MACEDO, LOPES, 2002, p. 30). Trata-se de uma vertente de trabalhos desenvolvidos fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, porém, nas últimas décadas, tais estudos não se restringem somente a grupos coordenados por esses pesquisadores. A junção dessa trilogia já mencionada-currículo, cultura e conhecimento - dá a dimensão de um conhecimento em rede, de um currículo em rede, uma vez que estas categorias devem ser entendidas como prática social e histórica. Assim, a noção de conhecimento em rede introduz um novo “referencial básico”, como afirma Macedo e Lopes (2002), que é a prática social. O conhecimento, então, passa a ser organizado pelos múltiplos contatos sociais e culturais.

Proposta curricular do município de João pessoa

As propostas curriculares inserem-se em um movimento destinado a reestruturar os sistemas educativos e desempenham um papel importante nos processos de legitimação que ocorrem nas sociedades, como afirma Moreira (2010). As propostas curriculares são fragmentos dos desdobramentos de como as políticas de currículo são discursivamente legitimadas,

produzindo, assim, uma rede de significação. O sucesso de uma proposta está na intenção de adquirir uma forma própria, para cada região e/ou município. A proposta é um caminho, “uma direção que cuja construção deve envolver todos os sujeitos interessados no processo” (MOREIRA, 2010).

Partindo desse pressuposto, este artigo busca analisar os volumes I e II da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Município de João Pessoa/PB. Tanto o volume I quanto o II dessa Proposta Curricular foi originado de uma construção coletiva, de professores e técnicos pedagógicos da rede municipal de ensino e pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba que se inserem na produção do conhecimento do campo da educação e do campo do currículo, no período de 1997 a 2004, período de construção da proposta, elegendo como eixos articuladores a leitura e a escrita.

Nos anos de 2001 e 2002 ocorre a sistematização da proposta curricular que resultou na Comissão de Ensino, isto é, um grupo de professores da Rede Municipal e de técnicos da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) que ficaram responsáveis pela construção da proposta curricular. Na primeira etapa dessa construção, houve a criação da Comissão de Ensino que realizou um levantamento diagnóstico, utilizando como instrumento os questionários para que obtenham informações sobre os principais conteúdos que eram trabalhados por cada ano escolar e série de conhecimento. Posteriormente, foram desencadeados encontros visando à participação dos professores durante a construção da proposta curricular.

A segunda etapa deu-se nos meses de Março, Abril e Maio de 2002, com vistas a problematizar os principais assuntos elencados anteriormente. Além disso, houve diálogos sobre o diagnóstico realizado em escolas municipais de João Pessoa. Na terceira etapa, os eixos articuladores da proposta curricular, ou seja, a leitura e a escrita tornam-se evidentes, através dos diálogos com os professores que estavam contribuindo na tessitura da proposta. Na quarta etapa, ocorrem oficinas sobre novas metodologias de ensino que objetivavam o compartilhamento das experiências dos educadores, bem como sua contribuição em suas práticas pedagógicas.

Em 2003, ocorreram as oficinas pedagógicas que foram compostas pelos professores da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental, de Educação Especial e de Educação Ambiental, para que cada área de conhecimento contribuisse na elaboração da proposta curricular. Posteriormente, houve excursões didático-pedagógicas com os professores que estavam no processo de construção desse documento aos principais pontos turísticos, tais como a Igreja de São Francisco e o Farol do Cabo Branco. O instrumento utilizado foi o portfólio no qual cada educador registrava a necessidade de aglutinar o conhecimento não escolar e o escolar a fim de colaborar no desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (PCMJP, 2004).

Após as fases descritas anteriormente, em 2004, ocorre a sistematização da Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB em sua fase final. Com base nesse documento, foram abstraídos os pontos nodais referentes ao currículo e a cultura.

A proposta curricular em questão está dividida em dois volumes. O primeiro volume é composto pelos cadernos das propostas voltadas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º ciclos). Nesse volume, encontram-se os temas transversais e as adaptações curriculares ao trabalho pedagógico para alunos portadores de necessidades educativas especiais. Em sua parte final, constam ainda os anexos com leis, resoluções e anexos de resoluções municipais que tratam da organização do sistema municipal de ensino de João Pessoa. O volume II contempla as informações referentes ao detalhamento dos componentes curriculares do 3º e 4º ciclos, ou seja, de 5ª a 8ª séries e dos temas transversais (educação para a saúde, ética e cidadania, pluralidade cultural, trabalho, consumo e meio ambiente).

Esse detalhamento se faz por série e apresenta também os eixos temáticos de vinculação dos conteúdos e seus objetos de estudo, as possibilidades metodológicas, as formas de avaliação por critérios, as referências bibliográficas e os anexos.

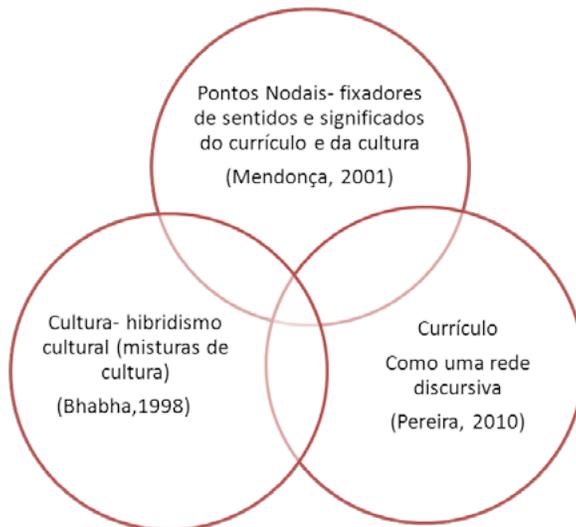
O documento curricular analisado refere-se à educação de crianças a partir de sete anos de idade (Vol. I), como estava em lei, mas, em 2006, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 32, que agora tem a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (MEC, 2010 p. 26). A proposta curricular do município de João Pessoa vem se adequando as novas exigências, mas não sistematizou uma nova proposta, o que seria desnecessária, pois basta apenas inserir as alterações da lei, assim como são feitas as alterações da Constituição Federal de 1988.

Diante dessa lacuna da lei, a qual implica na inserção de alterações significativas para o momento atual, o Centro de Capacitação dos Professores (CECAPRO) informou, através da Gerente Curricular, que as alterações já foram incorporadas na proposta curricular que está sendo reformulada para adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº9394/96). No entanto, é preciso insistir em uma alteração igual a da CF/1988, a fim de que a comunidade docente, de forma mais rápida, venha a usufruir das alterações legais e, assim possa utilizá-las em seus planejamentos escolares. Logo, não é necessário uma nova proposta, mas uma complementação à proposta curricular existente, de acordo com a nova lei. Isso é algo de extrema importância, mas não interferiu no andamento desta pesquisa, pois, desde o início, estabeleceu como marco a proposta sistematizada em 2004.

A Proposta Curricular do Município de João Pessoa foi elaborada por meio do compartilhamento dos saberes, das práticas pedagógicas dos professores, gestores, estabelecendo conexões entre os significantes currículo e cultura. Berticelli (1999, p.160) afirma que a questão curricular deve envolver “aquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”. Com isso, o objeto deste estudo, a Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB, apresenta uma preocupação dos educadores em formulá-la a partir das suas experiências e vivências no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a significação das categorias em estudo no citado documento, considerando que a significação de currículo e de cultura não é admissível em uma visão tradicionalista, conforme a teoria tradicional descrita por Silva (1999), isto é, um currículo caracterizado pela eficácia e eficiência, pela técnica e organização. Enquanto isso, considera-se a significação cultural, defendida por Bhabha (1998), ou seja, o “entre lugar” em que se pode tecê-la de novo, nada mais do que um espaço tensionado entre currículo e cultura que vai além dos documentos oficiais ao serem (re) significados nos interstícios ou entre lugares dos espaços no cotidiano escolar.

Portanto, currículo e cultura, no atual contexto, são estudados pelos pesquisadores como categorias imbricadas, ou seja, um entrelaçamento de tempo e lugar, e as abstrações colhidas na proposta citada poderão confirmar ou se opor a essas propositivas conceituais, conforme gráfico abaixo:



Sentidos de currículo e cultura na proposta do município de João Pessoa: aspectos teórico-metodológicos

A ideia de sentido é sempre constituída e circula socialmente, onde há regras historicamente definidas que não são inventadas por si só, “não são controladas ao seu bel prazer e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e intempestiva por alguma pessoa, individualmente” (BURITY, 2008, p. 38) e, de acordo com Pereira (2009), “a teoria do discurso, Laclau e Mouffe sustentam que o discurso é tudo o que constitui a realidade (coisas, sujeitos, práticas...). Essa significação se dá através de um sistema de regras construídas socialmente que lhe dá significado”. Por isso, o discurso é percebido como fixador de sentidos, resultado de uma prática social.

A teoria do discurso surge nas últimas décadas do século XX, caracterizado pelas crises do Estado, emergência de novos movimentos sociais, surgimento do capitalismo etc. (GIACAGLIA, 2008). A teoria do discurso, de acordo com Mendonça (2009), pode proporcionar potencialidades teórico-metodológicas. Ele ainda afirma que Laclau “constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista” (p. 153).

Ernesto Laclau constrói, em longo prazo, uma concepção de política. Como afirma Burity (2008, p.35), “isto para ele é ao mesmo tempo um objeto necessário e impossível”. O caminho inicial de Laclau é sua crítica ao marxismo, entendida por ele como um “projeto teórico incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas” (MENDONÇA, 2009). De acordo com Mendonça (2009), a “teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social”, pois considerando o discurso um fixador de sentido, este é construído através do campo articulatório e constituidor de relações sociais. O social deveria ser percebido a partir do discurso, pois tais relações sociais são constituídas e a partir das redes discursivas, ou seja, os espaços onde ocorrem as disputas de sentidos. Laclau (2005), por sua vez, explica melhor essa compreensão ao assumir que o discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade

como tal. O discurso não está restrito à fala e à escrita, mas sim a um complexo de elementos, nos quais as relações jogam um rol constitutivo. O discurso se constitui e é constituído de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constitui através deles.

A categoria discurso é uma unidade complexa que envolve palavras e ações, mas não somente isso. Nem é um mero resultado da fala ou da escrita, mas estes fazem parte da totalidade; “são componentes do discurso, mas não é o discurso em si, que tem uma natureza material e mais ampla” (MENDONÇA, 2008, p. 60). O discurso não se constitui simplesmente em um texto, supõe um conjunto que abrange tanto operações linguísticas como extralinguísticas:

Discurso é uma categoria [...], que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. (MENDONÇA, 2009, p. 155).

Em suma, o discurso dá sentido ao real, fixa sentidos formulados e constituídos no meio social. O discurso, na medida em que contém significado, provoca efeitos concretos, constitui relações sociais. Em seguida, a citação de Mendonça (2008), ilustra bem e sintetiza a noção de discurso em Laclau:

Não queremos dizer que os objetos materiais têm suas existências dependentes da existência do discurso, o que seria uma falácia. Um mineral é um mineral independente da minha vontade: sua existência fenomênica independe de um ato discursivo. Contudo, quando este mineral é uma simples pedra encontrada na rua, ou uma pepita de ouro, ou ainda um pedaço de diamante, a diferenciação entre simples pedra, ouro ou diamante é discursiva, pois que é uma significação do real derivada de uma série de relações sociais: O ser dos objetos é diferente de sua

mera existência; os objetos nunca se dão como meras existências, mas sempre articulados dentro de totalidades discursivas” (MENDONÇA, 2008, p. 60).

Laclau (2005) retoma Saussure e afirma acreditar que na linguagem não existe termos positivos, mas somente diferenças. Algo é o que é, somente, através de suas relações diferenciais com algo diferente. Isso é certo na linguagem concebida em sentido *stricto*, também é certo para qualquer elemento significativo (objetivo): uma ação é o que é através de suas diferenças com outras ações possíveis e com outros elementos significativos-palavras ou ações - que podem ser sucessivos ou simultâneos. Esta perspectiva proposta por Laclau (2005) pauta-se no jogo das diferenças, ou seja, nenhum fundamento que privilegie, a priori, alguns elementos do todo sobre as partes.

Os discursos acerca do currículo e cultura, tradicionalmente, tinham seus conceitos e significados pré-definidos. Mas, considerando-os significantes vazios, ou seja, aquele significante sem um significado fixo permanentemente, não se pode defini-los como antes eram, de uma maneira acabada, permanente. As mudanças desses sentidos são constituídas por mudanças sociais. Se há mudanças e quebra de paradigmas no meio social, afeta-se o currículo e a cultura, pois os mesmos são práticas sociais. Os sentidos fixam uma ideia, um conceito de determinado significante, porém não permanentemente. Essa significação será percebida através dos pontos nodais e, assim, compreende quais são esses sentidos que são atribuídos às categorias em questão.

Para Mendonça (2007.p. 250), “a prática articulatória consiste na articulação de elementos num sistema discursivo a partir de um ponto nodal”. Esse ponto nodal, por sua vez, é percebido como fixador de sentidos, sentidos esses que são articulados dentro desse campo articulatório.

De acordo com Jardim Pinto (2010), o significante vazio trata do significante que foi, historicamente, objeto de tantas condensações que chega um momento que ele pode ser atribuído a qualquer coisa. Os significantes vazios são universalizados e impossíveis de serem significados de forma exata (MENDONÇA, 2007). Esses significantes preenchem-se e se esvaziam de

acordo com a equivalência da demanda que ora se torna vazia e ora se torna hegemônica. De acordo com Laclau:

Um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado. Essa definição é também a enunciação de um problema. Afinal, como é possível estabelecer que um significante que não esteja ligado a nenhum significado continue sendo, apesar disso, parte integral de um sistema de significação? (LACLAU, 2011, p. 67).

O significante vazio não é vazio simplesmente, mas é esvaziado em um sentido particular, como também objeto de luta com vistas ao seu “preenchimento” por sentidos particulares. Giacaglia (2008, p.78), em seu texto “Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso”, esclarece que o significante vazio é tendencialmente vazio, ou seja, ele tende a se esvaziar, pois não é um significante sem significado, mas sim, “o significante de uma ausência inerente ao próprio processo de significação”. Ela ainda complementa que “a função dos significantes tendencialmente vazios é reunir a sua identidade diferencial a fim de representar a identidade puramente equivalencial de um espaço comunitário” (Giacaglia, 2008, p. 79). Mendonça (2009,p.162) completa e explicita que “significante vazio ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata”.

Pontos fixadores de sentidos (pontos nodais) de currículo e cultura na proposta curricular do município de João Pessoa (1^a à 4^a série)

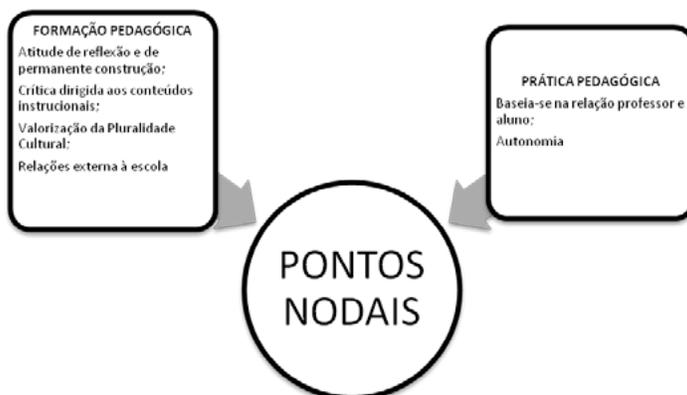
Os pontos identificados como fixadores de sentido de currículo e cultura são frases e momentos da proposta em que está inserida a concepção de currículo e cultura. Metodologicamente, foram separadas as análises de

currículo e cultura, mas, como já exposto, partiu-se do entendimento de que currículo e cultura são indissociáveis.

Do volume I da proposta curricular foram retiradas 280 (duzentos e oitenta) abstrações e, do volume II, foram retiradas 100 (cem) abstrações referentes ao currículo e à cultura. Dessas abstrações, evidenciou-se pontos de intersecção entre currículo e cultura muito evidentes.

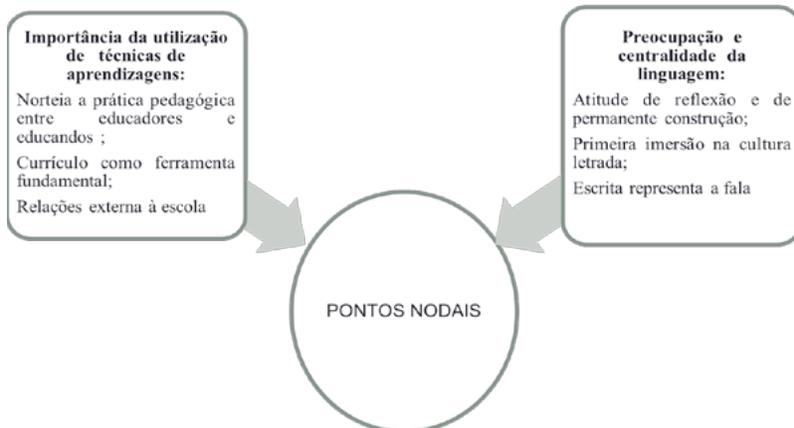
Um ponto nodal abstraído, no que se refere ao ensino fundamental de primeira fase, foi a **formação pedagógica**, uma preocupação dos professores e técnicos da SEDEC em aplicar pedagogicamente técnicas educativas aos alunos, de forma que esses profissionais tenham habilidade para repassar e recriar os conhecimentos para aos alunos, assimilando e compreendendo o conteúdo proposto.

Outro ponto nodal observado na PCMJP³ foi **prática pedagógica**, que se caracteriza pelo resgate das experiências dos professores junto aos seus alunos em sala de aula, reforçando o pensamento de articulação entre conhecimento/cultura de forma simultânea, ou melhor, articulada. No entanto, outras questões mais caracterizadoras que marcam a dicotomia do currículo e da cultura ainda se mostram incipientes, cheias de ambiguidades. Em síntese, nessas abstrações percebe-se que as categorias currículo e a cultura tornam-se elementos constitutivos e constituidores da prática pedagógica nos contextos das escolas atuais, que buscam desenvolver uma prática pedagógica que contemple as necessidades dos sujeitos do ensino fundamental em idade.



Apontam-se, ainda, as abstrações vinculadas as **técnicas de aprendizagem** apresentar as diferentes formas de se trabalhar com o currículo e a cultura, buscando inserir elementos do conhecimento não escolar ao cotidiano escolar dos alunos. Uma dessas formas de intervenção é a inclusão dos conteúdos, objetivando contemplar as manifestações culturais a partir de uma metodologia centrada nos componentes curriculares, por exemplo, na História, que, na proposta curricular, esclarece a respeito da necessidade de conhecer o estado da Paraíba e, especialmente, sua cultura. Segundo a proposta curricular, é necessário que se repasse às próximas gerações o conhecimento e o reconhecimento da cultura paraibana.

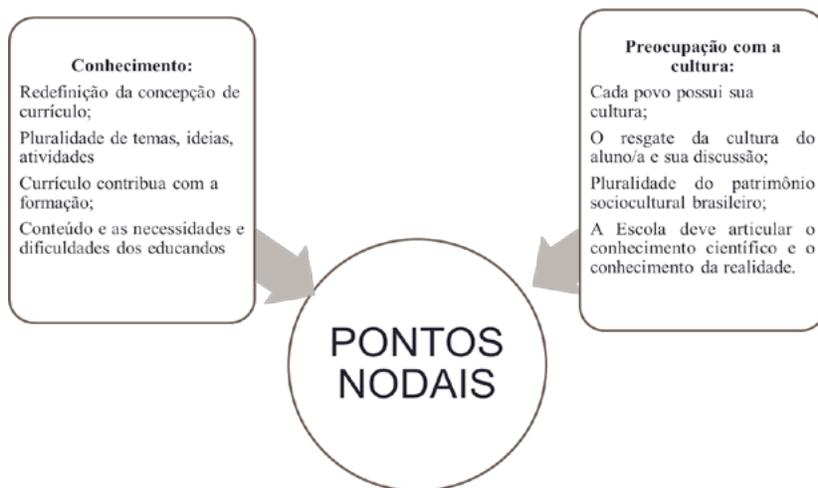
Um outro ponto nodal refere-se à **preocupação com a linguagem** apontada como um fragmento dos mecanismos de aprendizagem. O currículo, na perspectiva de Silva (1999), divide-se em tradicional, crítico e pós-crítico. Sendo assim, este trabalho, que se fundamenta em uma perspectiva pós-crítica embasado no movimento do pós-estruturalismo, desencadeia uma preocupação com a lingüística, a qual articula a leitura, escrita, fala e oralidade, ou seja, os eixos que direcionam a proposta curricular.



O ponto nodal “**conhecimento**”, também se evidencia na proposta curricular. Segundo Young (2009), é preciso “... capacitar os/as jovens a adqui-

rir o conhecimento que, para a maioria deles/as, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade...”. Na perspectiva do autor predomina o binarismo entre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos. O primeiro remete aos sujeitos que detêm o conhecimento, enquanto o segundo relaciona-se a quem legitima esse conhecimento. Com isso, o currículo configura-se como um conhecimento poderoso, e a cultura como o conhecimento dos poderosos. Essa não é a concepção defendida nesta pesquisa, ou seja, aquela, a dicotomia entre o currículo e cultura. Contudo o que se defende é a imbricação, o entrelaçamento entre as categorias em uma mesma rede discursiva.

Na maioria das abstrações na proposta curricular, dá-se ênfase a **identidade cultural** paraibana. Um exemplo dessa realidade deu-se no momento da elaboração desse documento em que os professores e os técnicos da SE-DEC visitaram os principais pontos turísticos do município. Com base nessa perspectiva, Hall (2003, p. 38) afirma que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes”. Dessa forma, o professor deve construir a identidade cultural com seus alunos para que esta, especialmente a paraibana, repercuta no cotidiano dos educandos durante o seu processo de ensino e aprendizagem.



A cultura, segundo Moreira & Candau (2008, p. 27), é um “conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”, ou seja, é necessário que o professor repasse aos seus alunos os valores culturais do seu estado. Esses fatores devem ser compartilhados através da troca de experiências entre o professor e aluno para, posteriormente, produzir/construir seu significado, quer seja com os relatos vivenciados em sala de aula, quer seja através dos documentos. O conhecimento cultural é imprescindível aos educadores, pois, assim, vivencia-se um conhecimento vivo às futuras gerações, bem como embasado na premissa defendida por Bhabha (1998) que envolve o reconhecimento do eu no outro. Por isso, é necessário que cada cidadão conheça sua cultura para que, quando estiver vivenciando outra cultura, assuma sua identidade e valorize-a.

A primeira inferência que se têm a partir das abstrações coletadas e analisadas do volume I da proposta estudada, interpretativamente, à luz dos referenciais teóricos é que a imbricação entre o currículo e a cultura em uma mesma rede discursiva carece de mais desconstrução. Todavia há indícios significativos que a articulação dessas categorias aparece com uma clareza relativa.

Argumenta-se que a análise do currículo e da cultura, no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, traz fortes indícios de pensar em uma imbricação entre ambas as categorias em uma mesma rede discursiva. É evidente que, em alguns momentos, foi possível afirmar que as abstrações colhidas na proposta curricular, descrevem positivamente as intencionalidades de se pensar na Proposta Curricular do Município de João Pessoa, as categorias em estudo através de todo um referencial teórico de análise, no sentido de valorizar essa articulação na escola atual.

Pontos fixadores de sentidos (pontos nodais) de currículo e cultura na proposta curricular do município de João Pessoa (5ª à 8ª séries)

Metodologicamente, foram separadas em duas colunas as significações de currículo e cultura, porém, como enfatizamos anteriormente, currículo e cultura estão imbricados, logo precisam ser percebidos como categorias inseparáveis.

A separação entre as categorias aqui analisadas foi para mera organização metodológica dos pontos de fixação. Logicamente, com a busca de definir essas categorias, em alguns momentos da proposta percebe-se a tentativa de definição das mesmas. Pereira, em seu livro “Currículo e Autopoiése” (2010), define currículo “como um espaço vivo de auto formação do conhecimento” (p. 23). É observada, ao longo da proposta curricular, uma tentativa de autoformação e autoconhecimento, considerando que o aluno vive e se reconhece como indivíduo em seu meio social: “Um currículo que favorece o diálogo, a troca e a construção de valores humanos e solidários e que valoriza as diferenças culturais e étnicas” (PCMJP, 2004, Vol. II, p. 9).

CURRÍCULO	CULTURA
Implica defender um currículo dinâmico, articulado entre as diversas áreas do conhecimento (PMJP, 2004, Vol. II, p. 09).	[...] conhecer e explorar a riqueza de nossa cidade nas dimensões do natural, do cultural e do artístico (PMJP, 2004, Vol. II, p. 15).
[...] faz-se necessário um currículo como ferramenta fundamental que viabilize a organização do trabalho na escola, que reúne as várias possibilidades de tratamento do conhecimento produzido e transmitido através das gerações. É ele que norteia a prática pedagógica entre os educadores e educandos (PMJP, 2004, Vol. II, p. 9).	Estabelecer relações entre os elementos de organização da sociedade e os da natureza no espaço urbano de João Pessoa, despertando para uma atitude preservacionista em relação ao meio ambiente e de valorização do patrimônio geográfico, histórico e cultura. (PMJP, 2004, Vol. II, p. 19)
[...] currículo fecundo, voltado para a formação de crianças, jovens e adultos participantes ativos e conscientes da prática educativa transformadora (PMJP, 2004, Vol. II, p. 16).	[...] com a cara e o jeito da nossa rede;(PMJP, 2004, Vol. II, p. 07).

Por mais que algumas definições apareçam ao longo da proposta, fica evidente que tal separação entre currículo e cultura não existe de fato. Quando se refere a um currículo que valorize as diferentes culturas a cultura está inserida, mas não somente porque aparece o nome “cultura”, por

exemplo, mas sim pela articulação que é evidenciada durante toda a proposta, quanto ao sentido dessas duas categorias analisadas. Sendo assim, concorda-se com Pereira, quando a mesma afirma que “o currículo deve ser pensando como um projeto social de vida que se origina da ação multidimensional dos sujeitos que fazem a escola” (PEREIRA, 2010 p. 32). Sujeitos esses que são seres culturais.

É importante ressaltar que as mudanças que ocorrem no meio social refletem-se no currículo e na cultura, sendo que os discursos foram articulados e formados através de uma prática social. A proposta em questão explicita sua preocupação com as mudanças no meio social, quando afirma que, nas escolas do município, deve haver “[...] elaboração de projetos de trabalho a partir de temas emergidos do cotidiano da escola, e outras atividades” (PMJP, 2004, Vol. II, p. 31). Essa preocupação com o cotidiano da escola faz refletir sobre a importância de ter um currículo contextualizado para que se consiga atingir o conhecimento. Os estudos contemporâneos mostram a fluidez entre as fronteiras do conhecimento escolar e do não escolar, visto que os estudos curriculares atuais tornam essa aproximação mais possível. Verifica-se essa assertiva no exemplo da abstração a seguir:

Pretendíamos que fosse algo que surgisse de nós mesmos. [...] temas e conteúdos, que tenham repercussão na vida deles, [...]. Consciência de que vivemos numa sociedade com profundos conflitos de classes, enfrentando situações cotidianas de injustiça e exclusão social. (PMJP, 2004, Vol. II p. 37).

A discussão sobre o conhecimento legítimo nos induz a considerar que se chega a esse conhecimento sendo exposto ao conhecimento dependente do cotidiano e o que não depende do cotidiano. Essa ponte é muito valorizada em toda a proposta, quando percebe-se a valorização da cultura e da cidade, como na abstração: “[...] conhecer e explorar a riqueza de nossa cidade nas dimensões do natural, do cultural e do artístico (PMJP, 2004, Vol. II, p. 15)”. Um currículo não é composto somente pelo conhecimento

dependente do cotidiano; ele é, também, um constituinte para o conhecimento poderoso.

Como já exposto, o currículo é um campo de disputa de poder através dos discursos. De acordo com Burity (2010), “o discurso pode ser objeto de lutas pelo poder, pelo controle [...], o discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos” (p. 11). Através do discurso, lutas podem ser traçadas para adquirir poder e controle de uma determinada situação, como uma cultura, por exemplo, uma vez que a cultura é constitutiva do social. Não há uma ação sem significação, ou seja, não é possível manter uma neutralidade, ou se manter neutro, pois é através dos discursos que se constroem a identidade e a política. Essas questões são importantes para que se entendam os vários discursos que a proposta carrega e suas significações, percebendo que seus discursos não são neutros e que há uma intencionalidade muito relevante a ser destacada.

A construção coletiva da proposta revela a preocupação com o ensino vinculado com a cultura e a vivência cotidiana dos alunos, como se pode perceber nesta abstração:

O caminho mais viável para fazer valer o alcance em potencial desses conhecimentos é partir, primeiro do saber real – do mundo vivido – para estabelecer relações com o saber sistematizado, elaborado. Colocamos a importância de valorizar o salto do saber popular, construído na vivência com os outros, para o saber elaborado, investigado e aprovado nas teorias, leis, experimentos e técnicas (PMJP, 2004, Vol. II, p. 33).

Observa-se na proposta curricular o imbricamento das categorias currículo e cultura, a partir de seus pontos de fixação, ou seja, percebe-se que o sentido dado ao currículo e à cultura está interligado e inter-relacionado um com o outro, pois o conhecimento sistematizado, torna-se relevante a partir da inserção da cultura local em que o sujeito está inserido.

Abstrações sobre currículo e cultura que tenham aproximações de sentidos e significados relevantes para a etapa das análises

No tópico anterior, foram listadas algumas abstrações referentes ao currículo e à cultura em uma organização mais metodológica, como mencionado, do que mesmo uma separação entre elas. Neste tópico, são listadas algumas outras abstrações em que se percebe mais explicitamente a imbricação de currículo e cultura. As aproximações de sentidos entre essas duas categorias podem ser percebidas nas abstrações abaixo:

CURRÍCULO	CULTURA
1 - [...] mas tem o nosso jeito, a nossa trajetória, a nossa cara, e configura-se como uma <i>sistematização participativa</i> de todo um amplo momento vivenciado na rede municipal de ensino (PMJP, 2004, Vol. II, p. 8).	
2 - Um currículo que <i>favorece o diálogo, a troca e a construção</i> de valores humanos e solidários e que valoriza as diferenças culturais e étnicas (PMJP, 2004, Vol. II, p. 9).	
3 - [...] um currículo que favoreça a <i>participação, a liberdade de opinião e a criatividade</i> (PMJP, 2004, Vol. II, p. 29).	
4 - O caminho mais viável para fazer valer o alcance em potencial desses conhecimentos é partir, primeiro do <i>saber real – do mundo vivido – para estabelecer relações com o saber sistematizado</i> , elaborado. Colocamos a importância de valorizar o salto do saber popular, construído na vivência com os outros, para o saber elaborado, investigado e aprovado nas teorias, leis, experimentos e técnicas (PMJP, 2004, Vol. II, p. 33).	
5 - Temas do <i>contexto social</i> são ressaltados, estudados e discutidos em sintonia com os conteúdos do currículo (PMJP, 2004, Vol. II, p. 35).	

Foram destacadas cinco abstrações com pontos nodais que fixam o sentido de currículo e cultura imbricadamente, optando-se por esse número de abstração para que as análises não se estendam. Porém salienta-se que, das cem abstrações retiradas do II volume, pôde-se constatar que em setenta delas há pontos nodais de fixação de sentidos entre currículo e cultura. O documento curricular em questão possibilita uma compreensão de um cur-

riculo centrado na cultura do lugar, através de seu discurso hegemônico, o que reflete um rompimento com os tradicionalismos dos currículos.

Pôde-se perceber que os sentidos de currículo e cultura, na proposta curricular, estão ligados de uma forma equivalencial. Quando se diz que duas coisas são equivalentes, está se afirmando que elas são diferentes. Se elas não fossem diferentes, seriam, simplesmente, iguais. A lógica da equivalência faz parte da construção do discurso, pois os discursos tendem a se organizar dentro dessa lógica, como também a lógica da diferença (JARDIM PINTO, 2010). Eles são constituídos e constituidores dentro desse processo, entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença através da palavra (discurso) e da ação (discursos ou práticas discursivas). A lógica da equivalência permite a aglutinação das demandas e a sua articulação em torno de um ponto nodal.

Mendonça (2008) afirma que essa lógica das diferenças constitui-se “através de uma lógica de *articulação de elementos diferentes*” (p. 45). Um exemplo disso são os diferentes discursos sobre a educação. Diferentes grupos sociais formulam e reformulam discursos sobre o significante “educação” que, mesmo precário e contingentemente hegemônico, fecha-se em um determinado momento, mas não como um fim da história. Nas palavras de Mendonça (2009):

A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais (p. 157).

Desta forma, como afirma Mendonça (2009), os sentidos sociais estão constantemente permeados pelas inconstâncias que carregam as noções de contingência e de precariedade⁴. Em um de seus textos, Jardim Pinto (2010)

4 “Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos

trata com muita propriedade do funcionamento dessas lógicas, ressaltando a lógica da diferença e a da positividade, uma vez que os sentidos envolvidos podem se definir sem referência a outro, por exemplo, define-se livro sem referência ao caderno. A lógica da equivalência pressupõe existir, em primeiro lugar, as diferenças, com o objetivo da ordem hegemônica a partir do processo de construção de equivalência entre diferenças construídas, por exemplo, um discurso democrático colocando-se de forma antagônica a um discurso neoliberal.

Das abstrações citadas acima, algumas palavras estão destacadas a fim de perceber o ponto de fixação e sentido. Entretanto, deve-se ressaltar que essa fixação é temporária, arbitrária e contingencial. Destaca-se, na primeira abstração o seguinte: *sistematização participativa* que pode ser interpretada como o currículo que é uma sistematização dos saberes construídos e universalizados; logo após, o termo *participativa* ao terminar a frase a “participação da rede municipal de ensino”, em que se percebe a explicitação e a importância que a proposta manifesta sobre a participação de toda a rede através dos profissionais que nela atuam, que constroem conhecimento e políticas dentro da escola.

Na segunda abstração, destaca-se: *favorece o diálogo, a troca e a construção*. Esse destaque está se referindo ao currículo; logo após, o mesmo remete à construção e valores humanos. Pode-se observar o currículo e a cultura como prática social, através dessa abstração. Assim a proposta em questão remete a um currículo que vai além da dimensão do universal, pois a preocupação está centrada em um currículo que esteja adaptado às necessidades educativas locais, nas quais o aluno se reconhece como sujeito coparticipante dessa organização curricular. Diante dos deslocamentos históricos mencionados anteriormente, a significação de currículo passa por mudanças que se reflete na proposta em questão. O currículo dá destaque à *participação, à liberdade de opinião e à criatividade*, como foi destacado na terceira abstração.

limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico” (MENDONÇA, 2003, p. 138).

Novos sentidos e significados de currículo e cultura estabelecendo relações com o contexto

O texto de Roger Dale (2009, p.17), intitulado “A globalização e o desenho do terreno curricular”, situa a relação de globalização e currículo, revelando que é “[...] mais surpreendente ainda o fato de que nosso conhecimento das relações entre a globalização e o currículo seja raramente discutido”. O autor nos mostra que, muitas vezes, esquece-se que o currículo é intrinsecamente relacionado com a atualidade, e não poderia ser diferente, pois o currículo está diretamente relacionado com as mudanças atuais. Ora, se o currículo está diretamente relacionado com a atualidade, então currículo e cultura sempre andam juntos, ou seja, currículo e cultura estão intrinsecamente ligados, como destacado na abstração a seguir: “Um currículo que favorece o diálogo, a troca e a construção de valores humanos e solidários e que valoriza as diferenças culturais e étnicas” (PMJP, 2004, Vol. II, p. 9).

O autor revela sua insatisfação com a questão da “escassez de interesse acadêmico” (p. 18) sobre o assunto globalização e currículo, e relata que essa insatisfação é recompensada por “discussões mais populares” do tipo “a globalização está mudando tudo, então, qual será o significado disso para o ensino das nossas crianças?” (p.18). A proposta em estudo tem estabelecido ligações com o contexto e mostra uma preocupação com temas atuais, como se observa nas abstrações que estão no quadro abaixo:

Estabelecer relações entre os elementos de organização da sociedade e os da natureza no espaço urbano de João Pessoa, despertando para uma atitude preservacionista em relação ao meio ambiente e de valorização do patrimônio geográfico, histórico e cultural (PMJP, 2004, Vol. II, p. 19).
[...] elaboração de projetos de trabalho a partir de temas emergidos do cotidiano da escola, e outras atividades (PMJP, 2004, Vol. II, p. 31).
Em segundo lugar, a compreensão dos fatos, situações e problemas locais e particulares despertam o interesse e facilidade a compreensão dos fatos e ocorrências desencadeados nas outras partes do mundo (PMJP, 2004, Vol. II, p. 34).
Textos relacionados às diferenças humanas: raciais, sociais e comportamentais (PMJP, 2004, Vol. II, p. 54).

A proposta sugere uma nova forma de fazer educação, de fazer o currículo, que considera importante as dimensões sociais e culturais da região. O documento propõe um novo olhar para a educação do município de João Pessoa, que relacione os conteúdos com o dia a dia do aluno para, assim, desenvolver um ensino de qualidade. É importante destacar essa preocupação dos formuladores em proporcionar uma educação contextualizada e que se relacione com as políticas vigentes, pois os currículos, através das propostas curriculares, efetivam as políticas e se realizam através delas. Há uma tentativa de hegemonizar o que os construtores da proposta entendem como educação contextualizada e de qualidade.

A tentativa de preenchimento desse significante vazio (nesse momento elege-se “educação contextualizada” e “qualidade” como significantes vazios) é a condição da formação de uma hegemonia. A hegemonia é uma tentativa de fixação de sentidos diante de vários sentidos e em um determinado momento, somente um permanece. O discurso hegemônico é justamente isso, quando um sentido de um determinado significante é “comprado” por muitos grupos sociais, por exemplo, e de forma precária e contingencial representa, universalmente, múltiplos elementos. Giacaglia (2008) enfatiza que:

O importante na teoria da hegemonia é ver que toda universalidade nunca é uma universalidade com conteúdo próprio, mas, sim, que sempre é um conteúdo particular que se universaliza e começa a representar a totalidade das demandas particulares equivalentes. Trata-se de pensar uma forma de produção universal a partir do particular e não um universal que tenha um conteúdo *a priori*. Partindo desta concepção, todo o universal não é mais que uma particularidade que, a partir de uma concepção hegemônica, ocupa o lugar do universal (p. 79-80).

A ideia que Laclau traz, com as categorias aqui explanadas como discurso, contingência e ponto nodal, é a ideia de estrutura. O ponto nodal serve para estruturar, colocar um centro em uma estrutura descentralizada. Esse ponto nodal é caracterizado pelo significante vazio. Um significante que tende a se esvaziar e através das equivalências preenche-se, forma uma hegemonia. Essa hegemonia constrói-se através do antagonismo, quando a presença de um não deixa que o outro se constitua completamente. Esse antagonismo é justamente o que dá borda a essa estrutura, quando o seu exterior constitutivo não permite que o seu interior se constitua.

Um exemplo para ilustrar o que até agora foi dissertado seria, nos dias atuais, visualizar as lutas dos grupos sociais como os das mulheres, negros, deficientes, homossexuais etc. por justiça social. Cada grupo com sua particularidade luta por justiça social: as mulheres, por reconhecimento no trabalho em relação ao homem, por exemplo; os negros, pela extinção do racismo; os deficientes, contra o preconceito; os homossexuais, por respeito a sua opção sexual. Nesse determinado momento, justiça social é o significante vazio que é preenchido por esses grupos e suas demandas. Justiça social, além de ser um significante vazio, é o ponto nodal da estrutura, o ponto centralizador. Esses diferentes grupos unem-se através de suas equivalências em torno desse ponto nodal.

Essa luta por justiça social é exigida ao Estado, sendo esse nosso exterior constitutivo, ou seja, formando a relação antagônica. No momento em que o Estado, através de seus discursos, afirma que na sociedade como a brasileira, por exemplo, há justiça social, ele está na tentativa de negar essa estrutura. Não se chega à hegemonia, mas se mantém. Assim, enquanto a proposta em questão estiver sendo efetivada no município, manter-se-á contingencialmente e precariamente, a noção hegemônica que os construtores da proposta estabeleceram.

Considerações (in) conclusas

Não se pode concluir de forma permanente os sentidos de currículo e cultura retirados da proposta curricular do município de João Pessoa, uma vez que esse é um tema flutuante e de constantes mudanças que se configuram na política e que vigoram no contexto em que o mesmo está inserido o que se buscou foi apresentar as ressignificações que ocorreram no conceito de currículo e cultura e como essas categorias se configuram no contexto atual, tomando como universo de pesquisa a Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB, volumes I e II, que se refere às turmas de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a título de sistematização do que foi abordado, enfatiza-se alguns pontos, tendo em vista a constituição discursiva de sentidos aqui analisados.

O discurso, que é fixador de sentidos, é resultado de uma prática social. O discurso não está restrito à fala e à escrita, mas também a comportamentos, a relações sociais, a um complexo de elementos, nos quais as relações jogam um rol constitutivo. A teoria social do discurso pode proporcionar potencialidades teórico-metodológicas.

A hegemonia é uma tentativa de fixação de sentidos diante de vários outros sentidos. Para que uma hegemonia aconteça, é necessária a aglutinação de demandas através da lógica da equivalência em torno de um ponto nodal. Este por sua vez, é o significante vazio que será preenchido. Esse preenchimento fixa sentidos, temporariamente, que se articulam em um campo articulatório. A tentativa de preenchimento do significante vazio é a condição da formação de uma hegemonia.

Currículo e cultura, na proposta analisada, estão imbricados. A cultura não pode deixar de ser uma relação social, tampouco o currículo. O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e é composto por conhecimento científico e conhecimento cultural. Esses significantes encontram-se entrelaçados em uma mesma rede discursiva, e os pontos de equilíbrio possibilitaram assumir essa constatação ao articular diferentes formas de conhecimento.

Os contextos são os implicadores de currículo e da proposta curricular em questão, pois se assentam no cotidiano dos sujeitos. A incorporação das ideias de redes de conhecimento fundamenta-se pela multiplicidade de conhecimento entre os seres humanos tornando o currículo híbrido.

Os sentidos fixam uma ideia a um determinado significante. Essa percepção foi observada, a partir de seus pontos de fixação, ou seja, percebe-se, na proposta, que os sentidos dados a currículo e cultura estão interligados e inter-relacionados, um com o outro. Mas cumpre ressaltar que essa fixação é temporária, arbitrária e contingencial.

Currículo e cultura são significantes flutuantes e híbridos posto que são ressignificados através dos vários estudos acerca do tema abordado. Percebe-se que, na formulação da proposta, professores, técnicos e demais profissionais, ao elaborarem o documento em análise, valorizaram a cultura local e a envolveram de forma entrelaçada com as questões de currículo e de cultura mais universais.

O crescente foco das pesquisas na cultura tem certamente enriquecido as análises sobre a educação e, principalmente, sobre o currículo. Tendo em mente as mudanças que acontecem no mundo, é preciso estar atentos para as mudanças que devem ocorrer dentro da escola e, conseqüentemente, no currículo. Não se pode aqui, de forma definitiva, afirmar que tal pesquisa obteve um fim, ou uma conclusão. Certamente o processo de construção do currículo e da cultura, com sentidos híbridos e flutuantes, pode, favorecer um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e pesquisas que contribuam para uma melhor formulação de propostas curriculares, sempre contingentes, com novos pontos nodais, novos sentidos e novos significantes.

Referências

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de

Mendonça (Orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35 – 51.

DALE, Roger. A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa.; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Org.). **Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar**. Tradução Daniel Jalil de Carvalho. Campinas - SP: Alínea Editora, 2009. p. 17 – 35.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de Mendonça (Orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 71-87.

JARDIM PINTO, Céli Regina. **Notas a Propósito de Ernesto Laclau**. In Revista de Ciencias Sociales, no. 15.DS, Departamento de Sociologia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de La República, Montevideo, Uruguay: Uruguay. 1999(0797-5538). [HTTP://rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista 15/ Jardim.html](http://rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista%2015/Jardim.html) / Universidade do Minho, 2010a. pp. 1163-1171.

LACLAU, Ernesto, 1935 – **Emancipação e diferença**/ Ernesto Laclau; coordenação e revista técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222 p.

_____, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **HEGEMONIA y ESTRATÉGIA: SOCIALISTA: hacia una radicalización de la democracia**. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

_____, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. **Poder e Representação**. Revista Eletrônica de Estudos Sociedade e Agricultura. Em 07\dezembro\1996^a - (87-28). Tradução de Joanildo A. Burity. Apoio da Fundação Joaquim Nabuco, Recife/Pernambuco. Texto extraído do <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros\Brasil\Cpda\estudos\set\Laclau>. Acessado em 2008.

_____. **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996b.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p. (série cultura, memória e currículo, v.2).

_____. Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth (coord.) Alice Casimiro Lopes [et al] (equipe de pesquisa). **Currículo da Educação Básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 71 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565 ; n. 11).

MACEDO, E. e PEREIRA, M.Z.C.P. Currículo e diferença no contexto global. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Org.). **Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar**. Campinas - SP: Alínea Editora, 2009b. Pgs. (109-125).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9394/96: Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5^a ed. Brasília, 2010. 60 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em: 01 de Outubro de 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo** / Organização e introdução Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação; 2).

_____. Antonio Flavio Barbosa. **Conhecimento Escolar**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Org.). Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar. Campinas - SP: Alínea Editora, 2009. Pgs (55-70).

_____, Antonio Flavio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. 153 p.

_____, Antonio Flavio Barbosa.; GARCIA, Regina Leita (orgs.). **Começando uma conversa sobre currículo**. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira; Regina Leita Garcia. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 318 p.

_____, & Vera Maria Candau. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

_____, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 1, p. 153-169, janeiro-junho de 2009.

_____. **A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso**. In: Léo Peixoto Rodrigues, Daniel de Mendonça (Orgs). Pós-

-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 54 – 69.

_____. **A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira.** Ciências Sociais Enisinos, São Leopoldo, v. 43, n. 03, p. 249 – 258. setembro-dezembro. 2007.

_____. **A Noção de Antagonismo na Ciência Política Contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso.** Revista de Sociologia e Política. Curitiba, nº 20, p. 135-145, junho. 2003.

ORLANDI, EniPulcinelli. **O que é linguística.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. 78 p. Coleção primeiros passos.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares.** Portugal: Porto Editora, 2002. 157 p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Política de Currículo e as Discursividades Contemporâneas da Emancipação: há possibilidades de pensa-las como hegemonia contingencial? In: Maria Zuleide da Costa Pereira, [et al] (orgs). **Diferenças nas Políticas de Currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 159 – 180.

_____. **Currículo e Autopoiése.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 57 p.

_____. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos.** Revista Currículo sem Fronteiras. Rio de Janeiro. n. 2. p. 169-184 dezembro, 2009.

_____. SANTOS, Gabriela Maria. **O Processo Político de Significação do Currículo e da Cultura na Proposta Curricular, Vol. II (5a A 8a), do Mu-**

nicípio de João Pessoa /PB. In: Encontro de Iniciação Científica da UFPB, 20, 2011. João Pessoa. *Resumos...* João Pessoa: UFPB, 2011.

_____. SANTOS, Gabriela Maria; FIRINO, Daiane. **Proposta Curricular do Município de João Pessoa: Os Pontos Nodais Fixadores de Sentidos e Significados de Currículo e Cultura.** In: Seminário Internacional: As redes educativas e as tecnologias, 6, 2011. Rio de Janeiro. Anais As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade. Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2011.

_____. SANTOS, Gabriela Maria; LOPES, Sawana Araújo. **Os Sentidos de Currículo e Cultura na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB.** In: X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES & VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 10, 2012. Belo Horizonte. Anais: Desafios contemporâneos no campo do currículo s... Belo Horizonte, 2012.

_____. SANTOS, Gabriela Maria. **O Processo Político de Significação do Currículo e da Cultura na Proposta Curricular Município de João Pessoa /PB. Os Pontos Nodais Como Fixadores de Sentidos e Significados de Currículo e Cultura na Proposta Curricular (5ª a 8ª Série) do Município de João Pessoa/PB.** In: Encontro de Iniciação Científica da UFPB, 20, 2012. João Pessoa. *Resumos...* João Pessoa: UFPB, 2012.

PMJP\SEDEC. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino João Pessoa.** Vol. 1 - Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). João Pessoa\Paraíba\ Brasil: Editoração PMJP, 2004. p. 428.

PMJP\SEDEC. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino João Pessoa.** Vol. 2 - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). João Pessoa\Paraíba\ Brasil: Editoração PMJP, 2004. p. 328.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

As Políticas Curriculares no Brasil: Trajetória da Década de 1990

Miriam Espindula dos Santos

Iniciando a Conversa

O currículo é uma área de conhecimento de grande relevância para a educação. Na análise desse vasto e rico campo de conhecimento podemos compreender, ainda que de forma parcial, como a educação e as políticas educacionais e curriculares, em nosso país, têm sido concebidas, elaboradas e instauradas ao longo dos anos. Sabemos que o currículo é elaborado para pessoas e por pessoas e, por isso, requer articulação dos saberes docentes e discentes com o conhecimento poderoso, dos poderosos e cotidianos, como afirma Young (2009), possibilitando e desenvolvendo nos educandos a “força criadora do aprender” (Freire, 1996, p. 28).

Nesse estudo objetivamos mapear o trajeto histórico das políticas curriculares no Brasil, da década de 1990. Nessa pesquisa utilizamos documentos educacionais e curriculares nacionais, aqui percebidos como “instrumentos jurídicos” (Rabenhorst, 2008, p. 3) os quais possibilitam entender como o Estado idealiza sua educação, e dois documentos internacionais. Os “instrumentos jurídicos” que utilizamos foram: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 1- 1ª a 4ª série (3ª Ed. 2001), bem como a Constituição Federal de 1988. Nosso procedimento consistiu em: mapear os documentos educacionais e curriculares do lapso temporal citado; leituras e análises reflexivas, acerca das significações, contidas nos documentos educacionais nacionais oficiais e em dois documentos interna-

cionais do período em recorte; identificar, a partir destas, as implicações, inovações, convergências, que as políticas curriculares, através de seus “instrumentos jurídicos”, disseminaram; desenhar a seara curricular, colaborando para a construção de subsídios teóricos. Por uma questão didática, a análise foi feita em cada documento separadamente, trazendo o que propunham acerca do currículo, visto que os mesmos foram elaborados em caráter complementar. Sendo assim, aponta-se o que cada um traz de mais significativo, propositivo e inovador para a nova configuração educacional, proposta pelo Estado a partir da década de 1990. Concomitantemente, foi realizada uma série de leituras de teóricos que discutem acerca do currículo e das políticas educacionais brasileiras, como: MOREIRA (2010), TADEU (1995), PEREIRA (2009), PERONI (2003), ZOTTI (2004), GOODSON (1995, 2008), HOFLING (2001), entre outros

Como Zotti (2004, p. 2), a opção foi trabalhar com o “currículo oficial”, por se tratar de um documento elaborado pelo Estado e que se constitui como uma forma de observar o que este conceitua e organiza acerca da educação no país. Sabe-se que a elaboração das políticas educacionais e curriculares não é neutra ou fora do contexto da sociedade e de seus desafios contemporâneos. O que leva a indagar/problematizar, através das análises das mesmas, como a sociedade está incorporando e ressignificando essas políticas em seu seio. A autora faz um resgate acerca da história do currículo brasileiro, enfatizando o contexto econômico, social e político do período jesuítico à década de 1980. Aqui não será enfatizada a questão histórica, propriamente dita. No entanto, compreende-se que, quando se estuda um determinado recorte temporal, a história já se apresenta de forma implícita, pois é algo intrínseco ao estudo. Contudo, citamos as características mais relevantes da década em recorte, inclusive o que os documentos oficiais registram como justificativa para as mudanças orquestradas no lapso temporal estudado.

Nas análises utilizamos a concepção de currículo elaborada por Pereira (2009, p. 177), que o percebe como “redes discursivas de significação”, entendendo as práticas discursivas como fluidas, contingentes, ambivalentes,

plurais e que resultam da tensão negociada no jogo das diferenças, diante das diversas concepções epistemológicas dos movimentos sociais e do Estado. Assim, o currículo perpassa todas as áreas de conhecimento e contribui para a formação dos sujeitos, constrói-se e, concomitante, alimenta-se de diferentes discursividades, de várias intencionalidades e representações, estas dependem do contexto histórico em que se encontra a sociedade (BERTICELLI, 1999).

Cenário das políticas de currículo no Brasil

Os anos de 1990 caracterizam-se por apresentar um período em que o Estado brasileiro assume sua “inspiração neoliberal” (Hofling, 2001, p. 39). Essa tomada de posição vê-se refletida na gestação e partejamento das políticas neoliberais brasileiras, elaboração de Leis e políticas públicas, reformas e demais ações por parte do Estado. Assim, também, as políticas curriculares, em sua trajetória brasileira, sofrem ao longo de seu tempo um processo constante de resignificação, que foi, em grande parte, organizado levando em consideração apenas o contexto sócio-político em que se encontrava o país (ZOTTI, 2004).

Silva (1995, p. 186) relata que emergem, a partir da década de 1990, “discursos alternativos que contêm outras histórias”, que se contrapõem aos hegemônicos, pleiteando uma “política de identidade”, cujas indagações perpassam as relações entre conhecimento e poder, construção das identidades mediante escolha do tipo de conhecimento, bem como suas implicações. Inicia-se, a partir de então, debates e discussões acerca do “multiculturalismo, movimentos e identidades sociais”. Tais debates promovem a reflexão acerca da escola e do currículo, que começa a ser pensado como “produção do conhecimento” (p. 197).

O autor salienta que o “novo complexo cultural” é resultado da “combinação entre cultura popular e as novas tecnologias de comunicação”, pois acontece uma “transformação radical nos processos de produção de subjetivação e de identidades sociais” o que gera “sujeitos com novas e diferentes

capacidades e habilidades” (p. 198). O currículo, para Silva (1995, p. 200), é o “espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber”, um dos “locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”, ele “corporifica relações sociais” (p.201).

Na década de 1990, tem-se uma fase de intensa elaboração e instauração de leis e políticas econômicas, sociais e educacionais. Peroni (2003, p.16) registra que

os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional e para o processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica.

Nesse período ocorre o que Goodson (2008) chama de “momentos-chave da história e da mudança educacional” (p. 24). Para Espindula et al (2012), “este movimento faz com que ocorra um realinhamento de interesses, engendrado no país desde a década anterior”, legitimando-se através de elaborações de leis e políticas públicas. Em destaque, tem-se a disseminação das novas tecnologias, que provocaram um intenso processo de modernização na gestão da produção, reconfigurando o cenário econômico mundial e trazendo impactos para a educação. Espindula et al (2012, p. 6) relata que o currículo desse período

traz no seu âmago, o atendimento às necessidades das áreas econômica, social e cultural. Econômica, pois se organiza de forma a priorizar as novas demandas do capital, ou seja, formação e desenvolvimento de sujeitos competentes e habilitados; social, devido à margem, os invisíveis, e cultural no que tange ao reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente.

A respeito da década de 90, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos registra que

o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo [...] é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo (p. 2).

Silva (1995, p. 185) afirma que há uma “tendência ideológica hegemônica” que inicia um processo de “reestruturação” da sociedade. A educação e o currículo são colocados no “centro” desse processo com “critérios baseados no funcionamento do mercado”. Para o citado autor, essa configuração pode ser percebida como uma reação às “conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados”. No próximo capítulo reflete-se sobre os discursos do Estado, inferidos dos documentos oficiais nacionais, no que tange às mudanças na seara educacional e curricular.

A trajetória das políticas curriculares da década de 1990

As análises, aqui apresentadas, refletem sobre os “instrumentos jurídicos” educacionais, que no lapso temporal em estudo, nortearam as políticas educacionais e curriculares, ressaltando os discursos proferidos pelo Estado acerca destas, observando o que e em que se fundamentam as mudanças ocorridas na educação no período, tomando como fonte os documentos educacionais e curriculares nacionais e internacionais, já citados. Analisamos os “instrumentos jurídicos” de forma separada, por uma questão didá-

tica, ressaltamos, contudo, que foram elaborados de forma articulada, complementar e em sintonia com as aspirações globais.

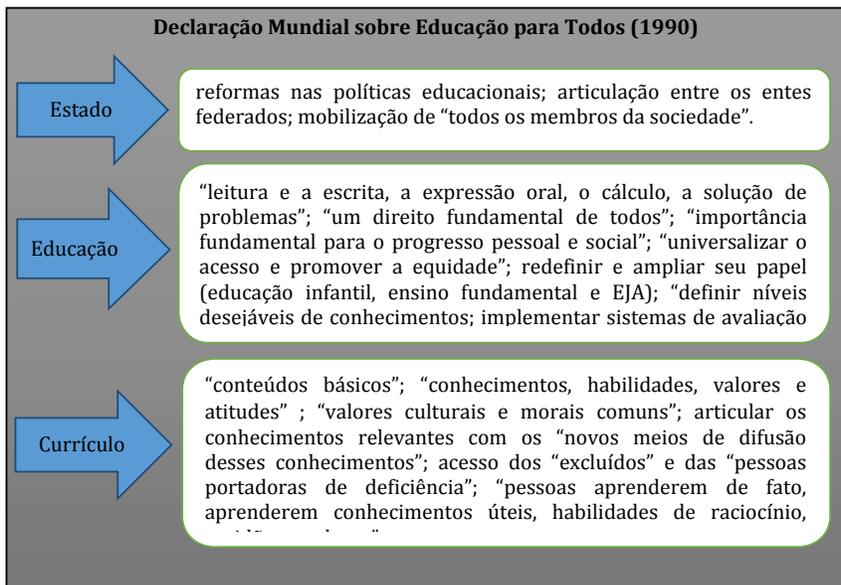
Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Em âmbito mundial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem¹ é um marco importante a ser considerado, visto que as políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, são frutos, dentre outros espaços, dos debates e discussões dessa Conferência e da Declaração de Nova Delhi. O documento, resultante destas, fundamentará e norteará as políticas educacionais dos países signatários, dentre eles o Brasil.

O quadro a seguir sintetiza a forma como o Estado, a Educação e o currículo são idealizados, elaborados e instaurados nos anos de 1990. Com relação ao Estado, a Declaração de Jomtien, nos Arts. 8º e 9º aponta para a necessidade de reformas nas políticas educacionais, ampliação do ensino superior e da pesquisa (p. 10). Ainda no Art. 9º, salienta-se a ideia de mobilizar “todos os membros da sociedade” (p. 11) para se envolverem nessa proposta, priorizando a educação e procurando gerir bem os recursos destinados a mesma. No Artigo 10º, convocam-se governos e sociedade para atuarem juntos neste “empreendimento”, ou seja, propõe uma articulação entre os entes federados e a sociedade. Acerca da educação, a mesma é percebida como um “empreendimento” de curto e longo prazo (p. 13); “um direito fundamental de todos”; que contribuirá para o favorecimento do “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”; tornando-se relevante a melhoria de sua “qualidade”, a mesma deverá ser universalizada para “promover a equidade” (Art. 2º, p.5). As no-

1 Esta Conferência realizou-se na cidade de Jomtien, Tailândia, entre os dias 05 a 09 de março de 1990. Foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. É conhecida e citada, por alguns autores, como Declaração de Jomtien. Essa Conferência e a Declaração de Nova Delhi “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (PCN, p. 14).

vas tecnologias são incorporadas como instrumentos que irão “contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais” (Art. 5º, p. 8). No Art. 4º, propõe a instauração de “sistemas de avaliação de desempenho”. O currículo é percebido como “conteúdos básicos”, bem como “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (p. 4), porta de acesso dos “excluídos” e das “pessoas portadoras de deficiência” (Art. 3º p. 4). Define-se o currículo e a forma de avaliar, para as “pessoas aprenderem de fato, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (Art. 4º, p. 6).



Em suma, observa-se que o referido documento idealiza/ e ou prescreve como deveriam ser constituídas as mudanças na política educacional brasileira, com a pretensão de ajustá-la e fundamentá-la em uma lógica neoliberal, em que o Estado alheia-se de suas responsabilidades e as mesmas são deslocadas para a seara social. O currículo é tratado nesse documento como “conteúdos básicos” que deverão promover a melhoria na educação. Percebe-se que há um avanço quanto à percepção da “necessidade” de aten-

dimento da clientela que se encontrava fora do espaço escolar, propondo a articulação entre os entes federados, ao mesmo tempo em que se abre para a perspectiva de que “alianças” se realizem em “todos os níveis”, o que nos leva a inferir e observar que lacunas são deixadas para que aconteçam as futuras intervenções da esfera privada na área educacional o que será vivenciado nessa mesma década através do Projeto de Reforma do Estado².

Declaração de Nova Delhi³

A Declaração de Nova Delhi reitera o “compromisso” assumido na Declaração de Jomtien “tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades para crianças, jovens e adultos [...] meta global de educação para todos” (p. 123). Como podemos observar no quadro que segue, a Declaração concebe a educação como “instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade de recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (p. 123), ressalta o seu “papel vital” (p. 124) para o desenvolvimento dos países. Como os sistemas educacionais, até então, não conseguiram promover uma melhora na educação, registra ser necessário desenvolver “ênfoques criativos tanto dentro como fora dos sistemas formais” (p. 123). Esse posicionamento indica que a educação passará a ser oferecida por outras instituições, tais como Organizações Não-Governamentais (ONGs), Sindicatos, Associações etc.

O referido documento concebe o currículo como “conteúdos e métodos” para “servir a necessidades básicas de aprendizagem”, ou seja, um currículo que promova o desenvolvimento de competências e habilidades. O discurso navega em torno da instrumentalização e repasse para a sociedade de responsabilidades que, até então, eram do Estado, quando reconhece que, mesmo nos países onde a educação não apresenta tantos problemas,

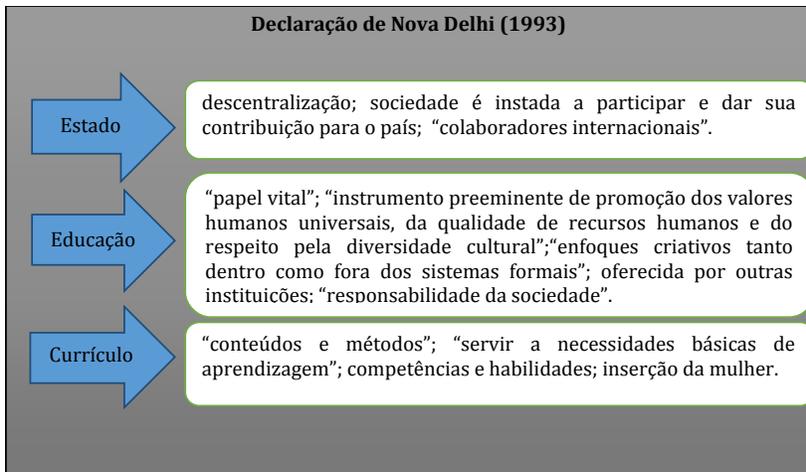
2 A Reforma do Estado brasileiro ocorre no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). Peroni (2003, p. 59) salienta que a Reforma objetivava “reforçar a capacidade de governabilidade do Estado”. Este, por sua vez, irá “exercer as funções de coordenação e de regulação na esfera federal, devendo descentralizar-se progressivamente [...]” (p.60).

3 Foram signatários dessa Declaração: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

exige-se “ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade” (p. 124). A sociedade é instada a participar e dar sua contribuição para o país.

A Declaração de Nova Delhi enfatiza, ainda, a necessidade de educar as mulheres, pois são “elementos-chave do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis” (p. 124) e para sua inserção no mercado de trabalho. Insere a mulher como elemento fundante, pois a mesma auxilia na alfabetização, motivação, cuidado com saúde e alimentação dos filhos, além do controle de natalidade.

Essa Declaração afirma que a educação é de “responsabilidade da sociedade”, representada no texto pelos “governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais”, ou seja, propõe uma terceirização da educação e a descentralização do poder do Estado.



Em suma, tal documento renova o compromisso assumido, pelos países signatários, com a Declaração de Jomtien, propõe a descentralização do Estado e convoca os “colaboradores internacionais” (p. 125) para ajudarem neste “compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas” para a década (p.123).

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado com o intuito de iniciar a discussão e realização das políticas educacionais para o decênio 1993-2003, como resultado do acordo realizado pelos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos. Ao ser citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs- Vol, 1, p. 15) registra-se que o mesmo é “voltado para recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, [...] visando um contínuo aprimoramento”. Caracteriza-se como um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (Brasil, p. 15).

Ao citar as “metas globais” o presente “instrumento” pontua suas percepções acerca da educação, do currículo e do Estado, estas podem ser observadas no quadro síntese.

As “metas globais” propostas orbitam em torno da elaboração de: “novos padrões de conteúdos mínimos nacionais”; ampliação do atendimento da clientela, especialmente da educação de jovens e adultos e educação infantil; melhoria do “fluxo escolar”, ou seja, criação de mecanismos para diminuir os índices de repetência e evasão; locação de recursos no montante de 5,5% do PIB para a educação; inovação da gestão escolar, concedendo “autonomia financeira, administrativa e pedagógica”; formação inicial e continuada para os professores; melhoraria da estrutura física e material das instituições de ensino, dando-lhes “condições básicas de funcionamento”; plano de cargo e carreira para os professores, possibilitando, assim, a “recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social”; descentralização do programa do livro didático e da merenda escolar (p. 42-43).

Para alcançar as metas e objetivos do Plano, propõem-se “duas linhas de atuação”. A primeira trata da descentralização das responsabilidades do Estado, apontando a necessidade de “criação de espaços para que todos os

movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo o País”. Ressaltando a importância da elaboração de leis para assegurar o cumprimento do Plano e do “engajamento político dos profissionais da educação”, o documento destaca o papel relevante da mídia na “difusão dos debates públicos sobre o tema e na criação de clima favorável às mudanças” na seara educacional, visto que é necessário “elevar o reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental, tanto na constituição ética e da cidadania, quanto na condução de um desenvolvimento sustentado, socialmente justo” (p. 44).

A segunda linha de atuação referenda a oferta, sublinhando a importância do atendimento da clientela, “propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos” (p. 45).

O Plano Decenal prevê, ainda, a organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo consiste em “ aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão dos planos e programas de qualificação educacional” (p. 59), bem como “ações prioritárias na área” da educação infantil, visando o “desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares” (p. 62).

Como observa-se as propostas desse Plano foram amplas e envolviam uma profunda reestruturação do Estado, que perpassa desde a parte financeira até os componentes curriculares que deveriam ser trabalhados, bem como a mudança de atitude acerca da valorização da educação fundamental e da profissão docente. Dessa forma, envolviam não apenas as questões estruturais e materiais, mas também as ideológicas, ou seja, as relacionadas à percepção e concepção de educação no país, até então.

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

Estado

“colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica” (p.23); “profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza” (p.23).

Educação - educação básica sob novos valores e perspectivas (p.23).

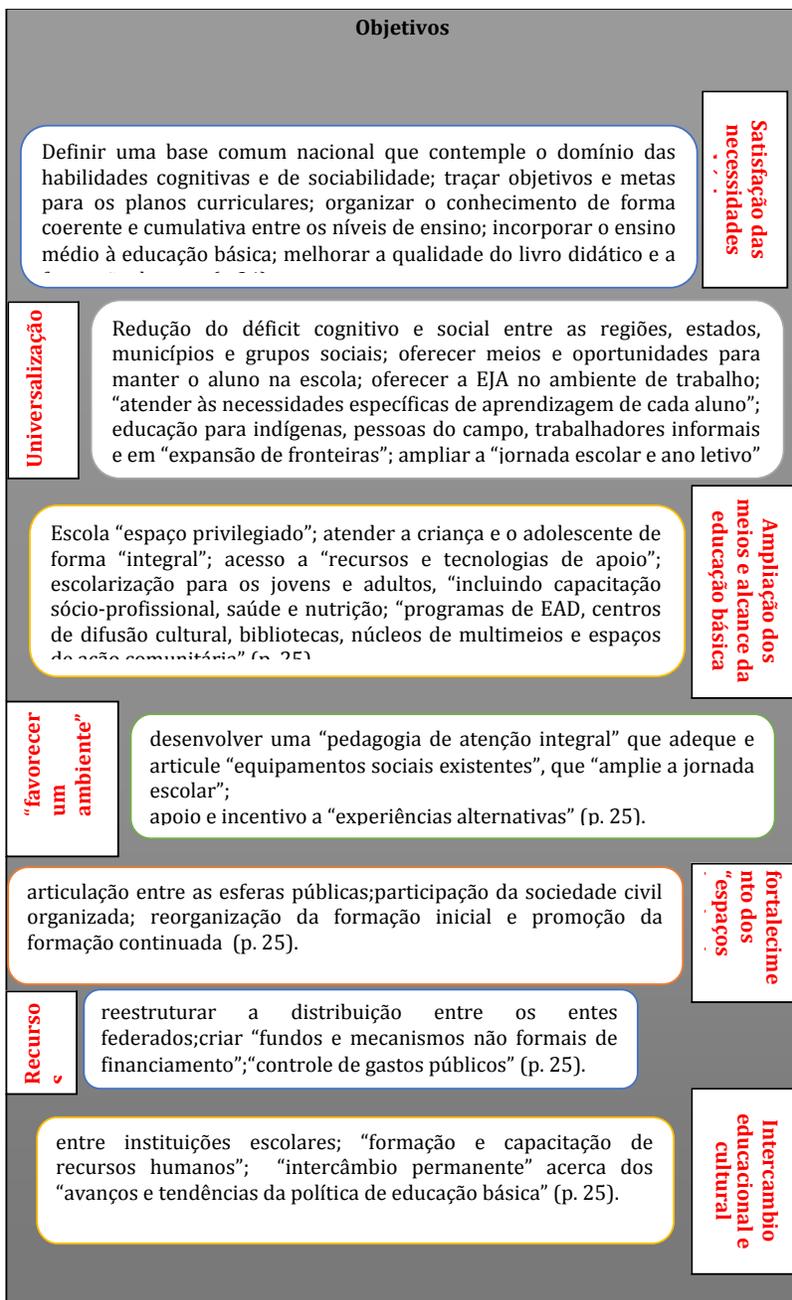
“metas globais”

“novos padrões de conteúdos mínimos nacionais”; ampliação do atendimento da clientela (EJA e educação infantil); 5,5% do PIB; gestão “autonomia financeira, administrativa e pedagógica”; formação inicial e continuada; estrutura física e material, “condições básicas de funcionamento”; plano de cargo e carreira”; descentralização do programa do livro didático e da merenda escolar (p.26).

Avaliação - “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas” (p.27).

“duas linhas de ação”

Primeira - descentralização do Estado e a “difusão dos debates públicos” pela mídia para obter um “clima favorável às mudanças”;
Segunda - atendimento da clientela da EJA (p.26).



Nossa inferência acerca deste Plano, ainda que, em caráter preliminar, é a de que as mudanças orquestradas pelos organismos internacionais, na área da educação brasileira serviram como caminho para a instauração das políticas neoliberais no país, cuja legitimação deu-se através do diagnóstico apresentado, acerca da educação brasileira, nos documentos citados até o presente momento. Em tal diagnóstico perpassa um discurso pautado nos pontos negativos e na impossibilidade de o Estado atender as inúmeras necessidades e reivindicações que demandam da área educacional.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)

Aprovada em 1996, após passar alguns anos em tramitação no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) resulta de um longo período de negociação, debates e embates. Em seu Art. 1º, concebe a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil”. Tal documento vincula a educação ao “mundo do trabalho e à prática social”. Pereira (2006, p. 19) ressalta que essa lei “deu uma nova organização em todos os níveis e graus de ensino”.

A LDB, ressalta algumas características de cada etapa da educação básica: 1) a educação infantil, (Art. 29º, 30º e 31º) salienta que seu objetivo é o “desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”; 2) o ensino fundamental (Art. 32º, 33º, 34º), ressalta a obrigatoriedade deste, com duração de nove anos, tendo como objetivo a “formação básica do cidadão”. Está atrelado ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e do cálculo, “compreensão natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”, “formação de atitudes e valores”, “solidariedade humana e tolerância recíproca”. É obrigatória a inclusão no currículo de “conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes”; o ensino religioso é facultativo para os alunos, mas não para as escolas;

estipula-se uma carga horária para ser cumprida em sala de aula de quatro horas diárias; 3) o ensino médio, com duração de três anos. Atrelada ao ensino médio, tem-se, ainda, a educação profissional técnica de nível médio que, segundo a LDB, pode ser realizada de forma “articulada, concomitante e subsequente” (Art. 36º-A, B, C, D).

As diretrizes educacionais previstas na LDB disciplinam acerca da forma, do conteúdo e de como deve acontecer a escolarização brasileira. Indicam-se: os níveis e modalidades de ensino; os “princípios” que postulam ser contemplados nos currículos propostos; enfocam-se a obrigatoriedade do ensino fundamental; a garantia de oferta para a educação de jovens e adultos; a necessidade de padrões mínimos de qualidade; das atribuições de cada ente federado para com a educação, salientando o regime de colaboração entre estes, a União e o Distrito Federal; a importância do controle de qualidade através da avaliação e da gestão democrática; a garantia de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (Art. 15º).

A referida lei delega acerca da Educação Básica, desenhando desde sua finalidade, já citada, navegando pela carga horária mínima, avaliação, frequência, estipulando uma base comum nacional. Um avanço, a ser considerado, é a inclusão e a obrigatoriedade de alguns componentes ao currículo, tais como: o Ensino de Arte, Educação Física, História da cultura afro-brasileira e indígena, enfocando as contribuições das etnias negra e indígena na formação do povo brasileiro. O documento indica a possibilidade de flexibilidade no currículo nacional, contudo esta só se refere pontualmente às especificidades regionais, locais e da clientela da EJA, rural, étnica e indígena.

Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (PCNs Vol. 1- 1ª a 4ª série)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão previstos na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, e na LDB/96. A LDB/96 o percebe como “dispositivos”, que “consolida e amplia o dever do poder público para

4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em alguns momentos do texto, serão nominados como PCNs.

com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental” (p.15). Nessa perspectiva, os PCNs são concebidos como “dispositivos básicos sobre o currículo” (p.14) e “base comum nacional” (p. 15).

Os PCNs informam que sua função é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional”, constituindo-se como uma resposta à “necessidade de referenciais”, configurando-se como “proposta flexível” para que a “educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (p.13), ou seja, para organizar a educação do país.

Como “elemento catalizador de ações”, o documento propõe “investimentos em diferentes frentes”. A justificativa para a elaboração dos Parâmetros é a

necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (p. 36).

Os PCNs apresentam como princípios e fundamentos a “qualidade” na educação, entendida como

possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCNs, 2001, p. 33).

Para que atinjam os objetivos propostos, os PCNs trazem alguns pré-requisitos ou “níveis de concretização”: 1) que seja utilizado como uma “re-

ferência nacional para o ensino fundamental”, cuja função será “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas existentes” (p.36); 2) que seja utilizado na “elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar”, visto que, é por meio do “projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação ciclo” (p.37); 3) com relação ao planejamento das aulas, requer que seja considerado o que foi discutido, pois “é quando o professor, segundo metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos” (p.38).

Os PCNs concebem a escola como:

Espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidade, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (p.45).

Assim, os Parâmetros entendem a “educação escolar” como:

Prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (p.45).

Nessa perspectiva, a escola deve exercer sua “função socializadora” considerando o “desenvolvimento individual e o contexto social e cultural” (p.46) de sua clientela. Logo, a respeito da formação cidadã desses clientes, a escola:

Precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (p.46)

Nesse documento, a cidadania é percebida em uma perspectiva de acesso aos bens culturais, o que difere da posição de Maia (2012, p. 124) acerca do que seja “educar para a cidadania” o que, segundo a autora consiste em

possibilitar aos educandos construir, através de processo de identificação contingentes e abertos, suas próprias compreensões do que significa ser cidadão, além de reivindicar tanto do Estado como da sociedade como um todo, através de uma agência reflexiva, espaços para o exercício cívico.

Para que se alcance o desenvolvimento das capacidades dos alunos, os conhecimentos que interagem no ambiente escolar devem ser percebidos como

produção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (PCNs, p.46).

O que significa, de acordo com os PCNs, “instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas” (p.47).

Retornando à questão da qualidade, a mesma deve atuar em duas perspectivas: a primeira, diz respeito a “formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la”; na segunda, pretende-se desenvolver “capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho” (p.47). O que não permite a omissão da observância da “situação de precariedade vivida pelos educadores” no que tange a salários, condições de trabalho, sua invisibilidade social, bem como à “mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante” (p.47). Aqui, já se infere o anseio por uma política educacional que seja, de fato, comprometida com os problemas e demandas da educação.

Os PCNs apontam, ainda, a importância de cada escola discutir e construir um “projeto educativo” (p.48). Ressalta que, para tal construção, “fontes” são necessárias como “currículo locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais”, assim como a experiência dos profissionais da educação. Mas, enfatizam que os parâmetros “formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles” (p.49).

O presente documento organiza-se em ciclos, em uma “tentativa de superar a segmentação excessiva” (p.59), e por áreas de conhecimento, com a “integração” entre ambas, pois “se é importante os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática” (p. 63). Justifica-se essa opção pela capacidade de “permitir compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar” (p.59), bem como “possibilita trabalhar melhor com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola” (p.61). Salienta-se, ainda, que a “concepção de área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objetivo de aprendizagem” (p.62).

O trato com as questões sociais está atrelado aos temas transversais, cujas temáticas são: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural”. Os temas transversais podem ser complementados por temas locais, que serão trabalhados como subtemas ou incluídos nos temas gerais, caso haja necessidade de um “tratamento específico e intenso” (p.65). Consideram-se os conteúdos “como meios para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão”. Para Moreira (2010 p.128), seguindo-se essa postura o “documento acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica”.

No que tange aos objetivos, registram-se que os mesmos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (p.67), são “definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos”, e são concebidos como “referenciais gerais e demandam adequações”. Para que estes sejam alcançados, enfatiza-se e “papel do professor”, pois o mesmo deve “apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que aprendem” (p.69).

Acerca do conteúdo e de seu tratamento, menciona-se que o mesmo tem “papel central”, visto que “demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (p.73). Nos Parâmetros, esses conteúdos estão divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Cada um com sua justificativa, descrição e objetivos.

O documento percebe a avaliação como “elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem [...] parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino aprendizagem” (p.58). Nesse a avaliação é o

elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a

orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (p.83-84).

Como “elemento integrador”, a avaliação deve “subsidiar” a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, do aluno na “tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades” e da escola quando lhe permite “definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio” (p.81). São estipulados alguns critérios de avaliação, por áreas e ciclos, que “devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos” (p.87), indicando que a repetência “deve ser um recurso extremo”, que deve ser observado “caso a caso” (p.90). Com esse elemento integrador pretende-se avaliar alunos, professores e sistema educacional.

As orientações didáticas, compreendidas como “subsídios à reflexão sobre como ensinar”, enfatizam a “intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem” e estão atreladas à concepção de aluno como sujeito, do professor como mediador e da necessidade de “interação dos alunos entre si” (p.93). Tais orientações foram organizadas considerando as temáticas, as áreas de conhecimento, conteúdos, no entanto, deixam claro que o “ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos” (p.93).

A autonomia está articulada à responsabilização do aluno acerca de questões relativas ao cotidiano escolar é percebida como um “princípio didático geral”, que

refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc (p. 94).

Já a diversidade, é percebida como “princípio comprometido com a equidade”, vinculada ao “direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização” (p.97).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<p style="text-align: center;">Estado</p> <p>Atuações e competências, distintas e compartilhadas, da União e de seus entes federados; regime de colaboração.</p>	<p style="text-align: center;">Educação</p> <p>“processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” (p.28); dever do</p>
<p style="text-align: center;">Currículo</p> <p>“formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, para o trabalho e “em estudos posteriores”; inclusão; EJA. Inclusão e obrigatoriedade de alguns componentes ao currículo (p.32).</p>	
<p>Plano Nacional de Educação para nortear “currículos e seus conteúdos mínimos e “formação básica comum” e “processo nacional de avaliação” (p.20, 20)</p>	
<p>Níveis e modalidades de ensino; acesso e gratuidade; “princípios”; obrigatoriedade do ensino fundamental “direito público subjetivo” (p.29); crime de responsabilidade; oferta para EJA; padrões mínimos de qualidade; controle de qualidade através da avaliação e da gestão democrática; “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (p.22)</p>	

Recapitulando, os PCNs apresentam-se como “dispositivos” elaborados para orientar, garantir e organizar a educação brasileira, através de um currículo que se pretende unificador, no que tange à coerência da forma e con-

teúdos selecionados, e aberto, quanto à possibilidade de inserção de temas e especificidades regionais, locais e dos discentes.

A justificativa para sua elaboração é fundamentada na crise na qual se encontrava a educação, de sua ineficiência, desqualificação e impossibilidade de formar cidadãos ‘aptos’ para a nova configuração social que estava a emergir, bem como das disparidades observadas acerca da repetência e evasão escolar.

O desenho curricular da década

De acordo com Silva (1995, p. 185), o currículo, até os anos 90, não refletia as novas demandas/mudanças que emergiam, visto que o mesmo era concebido como “conjunto de experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”. No período citado, desenhava-se um “novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado”. O autor salienta que havia uma “tendência ideológica hegemônica” que iniciava um processo de “reestruturação” da sociedade. A educação e o currículo foram colocados no “centro” desse processo com “critérios baseados no funcionamento do mercado”. Para Silva (1995) essa configuração pode ser percebida como uma reação às “conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados” (p. 185).

Nessa nova configuração curricular, de acordo com Pereira (2006, p. 19), “inúmeros mecanismos foram criados” com a finalidade de adequar a LDB 9394/96 “às exigências de ordem econômica mundial”. Dentre estes, a autora destaca os utilizados como “mecanismos norteadores”, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, e “mecanismos reguladores”, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Essa “reestruturação” tem como finalidade “introduzir [...] mecanismos de controle e regulação [...] como objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais” (Silva 1995, p. 185).

Nessa perspectiva, os documentos que foram elaborados em âmbito internacional e nacional objetivaram reestruturar a educação, que se encontrava em situação de alta vulnerabilidade, nos países que foram signatários da Conferência de Jomtien e de Nova Delhi. Em âmbito internacional, dois acordos foram assinados pelo Brasil: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo foco foi o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; e a Declaração de Nova Delhi (1993), que reitera o acordo realizado na Declaração de Jomtien. Ambas apontavam para a necessidade de outra roupagem para a educação, enfatizando seu “papel vital” para o desenvolvimento do país. Essas Declarações ditaram o que deveria ser realizado, os sujeitos que deviam ser instados a participarem do processo, a concepção de educação que nortearia as suas propostas, qual o procedimento dos governos, como o currículo devia ser construído etc.

O Plano Decenal de Educação para Todos 1993- 2003, cujo objetivo maior era colocar em ação as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, propunha alterações que deveriam ser cumpridas, acerca da reestruturação educacional brasileira. Dentre os pontos a serem observados nessa reestruturação estão: definição de um currículo nacional, com objetivos e metas coerentes; formação inicial e continuada dos docentes; novo modelo de gestão educacional; socialização de experiências inovadoras; elaboração de políticas que objetivem a equidade educacional entre regiões; redução dos índices de evasão escolar; escolarização para jovens e adultos; melhora da qualidade do material didático e da estrutura escolar; criação de fundos de financiamento e mecanismos de controle social; elaboração, por parte dos entes federados, dos seus respectivos planos estaduais e municipais, norteados pelo Plano Decenal nacional; e otimização das ações dos órgãos educacionais, centrais, regionais e locais, objetivando “aumentar a racionalidade e produtividade” (Brasil, p.50).

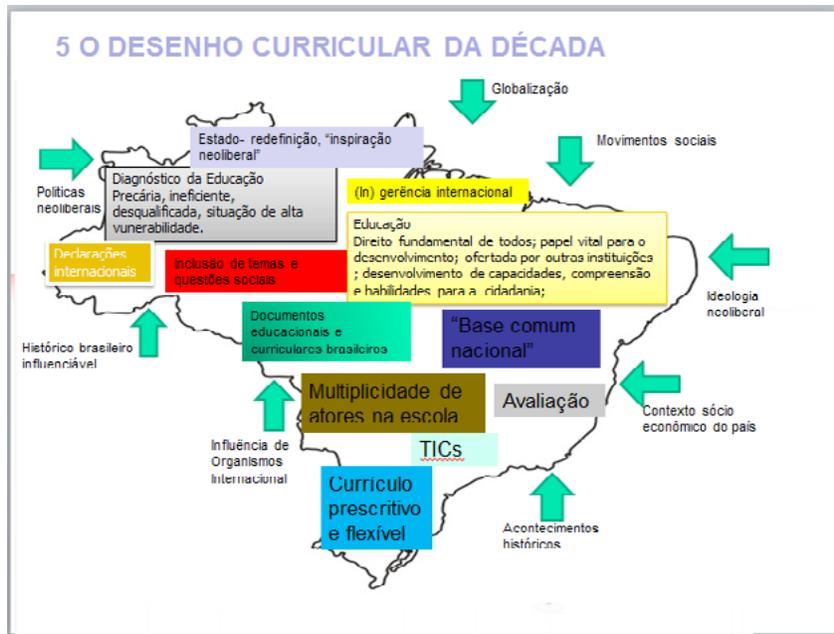
A partir desse Plano, pode-se inferir que o Estado brasileiro acata os ditames dos organismos internacionais e adequa-se às normas estabelecidas para sua admissão à nova configuração econômica mundial. Entende-

se que tais mudanças na educação brasileira serviram como caminho para a instauração das políticas neoliberais no país, visto que esses documentos assinalam para a necessidade de “profundas transformações estruturais, desconcentração espacial e da economia” por parte do Estado (p. 21). No entanto, sabe-se que tal análise requer uma maior profundidade nos estudos e impulsiona a prosseguir com as pesquisas.

Acerca da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei de nº 9394/96, observa-se que a mesma amplia e engloba outros atores na seara educacional, concebendo a educação como “processo formativo” que acontece em vários ambientes, como o familiar, social, religioso, trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade civil etc. Nesse sentido, o documento classifica as instituições de ensino em públicas, privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Essa lei disciplina a educação nacional, deliberando e desenhando sua estrutura e normas, segundo as quais o Estado é instado a assumir o seu “dever” para com a educação. O documento propõe: os princípios norteadores para a organização curricular; a elaboração de um Plano Nacional de Educação e de planos e diretrizes para Estados e Municípios em consonância com o nacional; o regime de colaboração entre os entes federados; as competências e responsabilidades de Estados e Municípios para com a educação básica; o modelo de gestão democrática para as escolas, assegurando a autonomia financeira, administrativa e pedagógica para estas; a “formação comum” como finalidade da educação básica, esta atrelada à cidadania e ao mercado de trabalho; a elaboração de uma “base comum nacional”, ou seja, de um currículo nacional; a inserção de sujeitos e temas advindos dos movimentos sociais que, até então, estavam ausentes das políticas educacionais e curriculares etc.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN - vol. 1, estes resultam da deliberação advinda da LDB, acima mencionada. Esse documento foi elaborado com o intuito de organizar a “base comum nacional” a ser considerada como norte na reestruturação educacional do país. O Volume 1 prescreve todos os passos que deverão ser observados na elaboração

dos planos e diretrizes estaduais e municipais, na atuação dos professores, em seus planos de aula, na avaliação e no dia a dia com os alunos em sala.



Considerações inconclusas

O presente estudo apresenta o movimento simétrico que vivenciou a educação brasileira na década de 1990. Apesar de simétrico e em sintonia com a "inspiração neoliberal", no que tange ao resultado, ou seja, às elaborações de Leis, Parâmetros, Pareceres e Resoluções, não descartamos os muitos embates e discussões que envolveram tais elaborações.

O que se afirma é que, decorrentes das mais variadas discussões, debates e embates acerca das elaborações dos documentos curriculares, observa-se que prevaleceu o discurso hegemônico, vigente no período em recorte. Contudo os avanços citados e observados nas análises dos documentos resultam de um intenso, constante e demorado processo de luta em prol do

atendimento, mesmo que ainda parcial, das demandas educacionais da seara social.

Para que o país pudesse se alinhar à nova ordem global, haveria a imposição de uma reestruturação profunda, como ressalta a Declaração de Jomtien. Reestruturação esta que introduz a lógica de mercado na educação. Tal assertiva pode ser inferida claramente nos documentos analisados. A educação, a partir de então, é sistematizada com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, tem-se a construção do currículo nacional pautado sob os seguintes preceitos: revestimento da educação com uma nova roupagem, adequando-a para a formação de um determinado perfil de sujeito, embora esse ideal não tenha de fato se efetivado no chão da escola; formação fundamentada na capacitação, flexibilidade e cidadania, ou seja, desenvolvimento no alunado das habilidades e competências para atuar em um mundo em mudanças paradigmáticas e tecnológicas.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendência e filosofia. In: VORRABER, Marisa Costa, org. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.

_____. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas. In: Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.

_____. Declaração de Nova Delhi. In: Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria. 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa Maria Godoy Silveira, et.al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ESPINDULA, Miriam. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. LEITE, Janete Pessoa de Carvalho. **O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90**. X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e política (públicas) sociais. Cad. CEDES vol.21 n°. 55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

Acesso em: 27/09/2012

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11. Nº 32. Maio/ago. 2006.

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Revista Educação e Sociedade, vol. 22, nº 77. Campinas, Dec. 2001.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos**. In Revista: Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, - Vol. 9, N. 2, (169-184) dezembro, 2009c.

_____. Globalização e Políticas educacionais: (re) significando o currículo. In: **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira, Arlete Pereira Moura (orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Currículo e Educação Infantil

Ana Luisa Nogueira de Amorim

Iniciando a nossa conversa

Gostaríamos de iniciar nosso texto fazendo um questionamento: é possível falar em currículo para a Educação Infantil?

O questionamento faz-se necessário, pois em pesquisa recente pudemos compreender que a articulação entre currículo e Educação Infantil não tem sido um tema amplamente discutido e aceito nas duas áreas de conhecimento (AMORIM, 2011).

No campo do currículo, a maior preocupação tem sido com as questões referentes aos outros níveis da Educação Básica, bem como ao currículo do Ensino Superior. Na área da Educação Infantil, os estudos que articulam a temática têm se voltado para a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Analisando a produção teórica do campo da Educação Infantil, pudemos perceber que o currículo tem sido um tema ausente ou quase proibido, sendo mais aceito no contexto da pré-escola do que nas creches. Tal questão pode ser explicada pelo fato de que essas instituições seguiram trajetórias diferentes e foram assumindo objetivos também diferenciados ao longo do tempo. Assim, como na creche predominou um viés assistencialista e se caracterizou como o lugar do cuidar, as discussões sobre currículo não encontraram espaço para se desenvolver; se fazendo mais presente no contexto da pré-escola que desde suas origens apresenta preocupações com as questões pedagógicas (OLIVEIRA, 2005; KRAMER, 2003; KUHLMANN JR., 2000).

Feitas essas considerações, gostaríamos de explicar-lhes de onde vem o nosso interesse pessoal pela temática.

Curiosamente, essa articulação se deu recentemente embora já estivéssemos imbricadas com ambas desde longa data. Entretanto, nossos estudos se deram em separado. Estudávamos currículo e estudávamos a Educação Infantil.

Em relação ao currículo, podemos afirmar que o nosso estudo se inicia em 2001 quando ainda cursávamos Pedagogia e fomos bolsistas PROLICEN¹/UFPB em um projeto de pesquisa que tratava dessa temática. Desde esse período, nos inserimos em grupos de pesquisa que abordavam o tema: um foi o Grupo de Estudos Temáticos (GET-Currículo), vinculado ao projeto GEPEM²/PROLICEN/UFPB; e o outro é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do qual fazemos parte desde 2003.

Desse interesse e dos estudos realizados sobre currículo, tivemos como resultado o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e nossa Dissertação de Mestrado, ambos versando sobre a temática, e concluídos em 2002 e 2005, respectivamente.

No que diz respeito ao interesse pela área da Educação Infantil, esta também se articula com a nossa trajetória acadêmica e profissional e iniciou-se entre os anos de 2002 e 2003, quando assumimos nossas funções como professora polivalente³ em um município e como Supervisora Escolar em outro município, ambos situados na grande João Pessoa.

Em ambas as funções nos deparávamos com crianças e adolescentes que apresentavam problemas envolvendo as questões de alfabetização e letramento. Essa realidade era percebida tanto na turma em que lecionávamos, como pelas professoras do Ensino Fundamental na escola em que atuávamos como Supervisora Escolar que constantemente requeriam nossa ajuda no sentido de orientá-las a trabalhar com os alunos em suas salas de aula.

Preocupadas com a questão, começamos a realizar estudos sobre alfabetização e letramento e, ainda em 2003, ingressamos no Curso de Especial-

1 Programa de Apoio às Licenciaturas, um Programa Institucional da Universidade Federal da Paraíba.

2 Grupo de Estudos em Educação Municipal. Projeto de Pesquisa: "Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como vertentes do Projeto Político-Pedagógico: a reconstrução teórico-prática dessa totalidade como processo de formação".

3 Termo utilizado no estado da Paraíba para designar as professoras que atuam na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

lização em Educação Infantil na UFPB. No curso, analisamos alguns documentos oficiais referentes à área da Educação Infantil e discutimos o tema da alfabetização na monografia concluída em 2004.

Mesmo tendo concluído o curso de Especialização, não abandonamos os estudos sobre Educação Infantil. Da preocupação com a alfabetização e o letramento começamos a adentrar no universo da história da Educação Infantil e analisar as políticas nacionais para a área.

Diante dessas questões, nos inquietava o descaso que parecia haver por parte do poder público no que dizia respeito aos investimentos na Educação Infantil. Isso nos tocava bem de perto e se refletia nos problemas apresentados pelas crianças ano a ano. Desde os primeiros dias de aulas, nós e outras professoras percebíamos a diferença entre as crianças que haviam sido estimuladas na primeira infância, recebendo algum tipo de atendimento em instituições de Educação Infantil antes de serem matriculadas na 1ª série⁴ do Ensino Fundamental, e as demais que não tinham tido esse acesso.

Mesmo não tendo uma compreensão mais aprofundada sobre o campo da Educação Infantil naquele período, e ainda que em um primeiro momento pareça que o nosso interesse pelo tema se assemelhasse ao que costumamente vem sendo criticado pela área, ou seja, a concepção de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental, não era isso que pensávamos. Desde aquele momento, entendíamos a Educação Infantil no sentido de que ela deveria se articular ao Ensino Fundamental em um todo contínuo, capaz de garantir às crianças, principalmente as das classes populares, os conhecimentos e o desenvolvimento necessário para que pudessem compreender e se inserir no mundo e avançarem no processo educacional.

Diante disso, cada vez mais nos convencíamos da importância da Educação Infantil para as crianças. E não falamos apenas da importância do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, mas do desenvolvimento integral, que envolve o desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo, social, emocional e afetivo; aspectos indispensáveis para o bom desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, para um bom desempenho escolar.

4 Naquele período, o Ensino Fundamental tinha oito anos de duração e sua nomenclatura era: 1ª a 8ª série.

Nesse sentido, procurávamos nos aprofundar cada vez mais nos estudos sobre a Educação Infantil. Em 2006, ao assumirmos a função de Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando no Centro de Formação de Professores (CFP) – Campus de Cajazeiras, e passarmos a ministrar a disciplina Fundamentos da Educação Infantil e as disciplinas da área de Política Educacional, a paixão pela Educação Infantil e pela análise das políticas públicas para a área ressurgiu com grande entusiasmo.

Assim, em 2008 iniciamos o curso de Doutorado em Educação no qual desenvolvemos o projeto de estudar a relação entre Educação Infantil e Currículo, unindo as duas áreas de nosso interesse. Durante a realização do curso, nos envolvemos em outro grupo de pesquisa que discute as temáticas referentes à Educação Infantil: o Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC-UFPB). Como resultado desses estudos, defendemos, em 2011, a tese intitulada “Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?”.

No campo profissional, algumas mudanças nos aproximaram ainda mais do tema. Em 2009, passamos a lecionar as disciplinas Currículo e Trabalho Pedagógico e Currículos e Programas, agora na Universidade Federal da Paraíba (Campus I), e a partir de 2012, além dessas, também temos lecionado Organização e Prática da Educação Infantil, Educação Infantil e Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, bem como Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I, na Educação a Distância (EAD).

Justificado o nosso interesse pela temática, gostaríamos de continuar nossa conversa enfatizando que falar de currículo para a Educação Infantil exige repensar a concepção de currículo que se tem e compreender a especificidade da Educação Infantil. É sobre isso que trataremos a seguir.

Repensando a concepção de currículo

De acordo com os estudiosos do campo, o currículo surgiu como objeto de estudos e pesquisas nos Estados Unidos nos anos de 1920, objetivando

racionalizar a construção, o desenvolvimento e a testagem dos currículos escolares, impulsionado por grupos ligados à administração da educação (BERTICELLI, 1998; LOPES; MACEDO, 2002; MOREIRA, 1997a, 1997b, 1998; MOREIRA; SILVA, 1999; SANTIAGO, 2006; SILVA, 2001).

Esboçava-se, a partir de então, uma concepção de currículo que o considerava como algo meramente técnico, neutro, dissociado da realidade que o cercava e compreendido como elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos, objetivos e metodologias. De acordo com Berticelli (1998) e Moreira (1998), essa concepção neutra de currículo só começaria a ser questionada em nosso país em meados da década de 1980. Nesse período, os estudos, os debates, as temáticas e teorizações sobre currículo se intensificaram e se diversificaram, e o campo passou a receber a influência dos estudos de Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young. A contribuição teórica desses autores levou à compreensão de que o currículo é um espaço de relações de poder e, naquele contexto, compreendia-se que estava fortemente marcado pelas questões referentes à classe social (BERTICELLI, 1998; LOPES; MACEDO, 2002; MOREIRA; SILVA, 1999; SILVA, 2001).

Por volta de meados da década de 1990, uma nova feição da teoria curricular crítica passou a se delinear com a colaboração dos estudos pós-estruturalistas, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos sobre sexualidade, dos estudos culturais, do multiculturalismo e dos estudos sobre raça e etnia. Surgia, assim, o que Silva (2001) denominou de teorias pós-críticas de currículo. Para o autor, tais teorias ampliaram as discussões entre a relação saber e poder, visando compreender também as conexões que se estabelecem com as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, cultura e identidade, para além da relação com a questão da classe social.

Analisando o fortalecimento e a ampliação do campo do currículo no Brasil a partir de 1990, Lopes e Macedo (2002) afirmam que, se na primeira metade da década prevaleciam os estudos de caráter mais sociológico, ancorados nas teorias críticas de currículo; na segunda metade da década

a grande marca do campo parece ser o hibridismo⁵ que se pauta em uma multiplicidade de interpretações.

Diante da multiplicidade de relações que se estabelecem na contemporaneidade, concordamos com as autoras e compreendemos que as teorizações de caráter mais globalizantes, não dão mais conta de explicar os fenômenos sociais, políticos, econômicos, educacionais e curriculares. Essa compreensão força-nos a enxergar os fenômenos sociais a partir de diferentes perspectivas. Em relação ao currículo, isso não se dá de maneira diferente.

Feitas essas considerações históricas sobre o currículo, queremos destacar alguns pontos relevantes para (re)pensarmos um currículo para a Educação Infantil.

Sabemos que uma das concepções mais tradicionais de currículo entende-o como uma seleção prescritiva de conteúdos a serem “transmitidos” aos alunos através de lições planejadas pelos professores (SILVA, 2001; MOREIRA; SILVA, 1999). Mesmo com a contribuição dos estudos das teorias críticas e pós-críticas, que questionaram essa suposta neutralidade, essa concepção tradicional de currículo ainda se faz presente nas escolas brasileiras.

Entretanto, se para a escola essa concepção tradicional de currículo já não é mais adequada diante das exigências postas para o campo educacional na contemporaneidade, ela é ainda mais inadequada para as instituições de Educação Infantil. Como afirmam Barbosa e Richter (2009, p. 04),

os bebês, porque ainda não podem deslocar-se com autonomia, não falam a ‘nossa língua’, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche

5 Termo utilizado pelas autoras para designar o processo no qual ocorre “a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros”, que passam a caracterizar o campo do currículo como um campo contestado, cuja marca principal seria a “[...] mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47).

Segundo as autoras, “os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o ‘ofício de aluno’ e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a intersecção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens” (p. 07). Assim, ao pensarmos em um currículo para as creches faz-se necessário repensar, também, as concepções de currículo que temos.

Com base nos estudos sobre as teorias curriculares, entendemos que é preciso que se tenha uma compreensão ampla de currículo na atualidade. Nesse ponto, recorremos às contribuições de Pereira (2004, p. 53), para afirmarmos que o currículo é “um espaço vivo de construção de conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” e, nesse sentido, o currículo seria compreendido como “o resultado da incorporação das interações da vida dos sujeitos que se manifestam dentro e fora do espaço escolar”. Recorremos, também, a Santiago (1998, p. 39) que afirma que uma abordagem ampla de currículo o compreende como situações de ensino “que se corporificam nas e com as práticas escolares cotidianas”. Então, compreendemos que sempre há um currículo. A questão que se coloca é explicitar qual é o currículo que defendemos.

Percebemos que mesmo entendendo o currículo de forma ampla e como resultado das interações e das aprendizagens que ocorrem dentro e fora dos espaços educacionais formais, compreendemos que a instituição de Educação Infantil, por ser um espaço formal, precisa reconhecer isso; mas também precisa reconhecer que é de sua responsabilidade selecionar, elaborar, planejar, executar e avaliar ações educativas intencionais. Assim, cabe a essa instituição educacional elaborar e implementar sua proposta pedagógica e seu currículo. Para tanto, entendemos que é preciso que a instituição e seus profissionais reflitam teoricamente e conheçam diferentes propostas pedagógicas e curriculares para que possam elaborar e implementar a sua proposta. Para tanto, é imprescindível compreender a especificidade da Educação Infantil, tema que abordaremos a seguir.

A especificidade da Educação Infantil

Tomando por base os estudos de Kramer (2003a), Oliveira (2005) e Rizzini e Pilotti (2009), é possível dividir a história da institucionalização da educação das crianças pequenas no Brasil em quatro momentos: dos anos de 1500 até meados dos anos de 1700 – quando praticamente não se tinha esse atendimento; de meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 – período marcado pela instituição da “Roda dos Expostos” e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos de 1980 – período marcado pelo assistencialismo e pela custódia; e dos anos de 1980 em diante – período do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito das crianças.

Ao lançarmos um olhar para a história da Educação Infantil no país, percebemos que esta acompanhou os acontecimentos do cenário internacional (DIAS, 2005). Os estudos realizados por Kramer (2003a), Oliveira (2005), Oliveira e Ferreira (1989), Kuhlmann Jr. (1998; 2000; 2007) e Rizzini e Pilotti (2009) nos informam que, no Brasil, a institucionalização da educação destinada às crianças pequenas foi se caracterizando de forma dicotômica. Tais dicotomias tiveram como agravante a distinção de classes sociais.

Para as camadas mais pobres da população, era defendida a creche em horário integral na perspectiva de “educação compensatória” para minimizar os problemas da “privação cultural”, que não deixa de ser educação, mas tem se caracterizado como uma educação “pobre para os pobres”. E para as crianças das classes mais abastadas, instituições particulares, que atendiam em horário parcial, estavam preocupadas com o desenvolvimento intelectual das crianças e defendiam um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças pequenas.

A concepção assistencialista do atendimento ficou ainda mais evidente no país em razão da expansão do atendimento em creches ter se dado entre as décadas de 1940 e 1950, em um contexto sociopolítico que priorizava políticas assistencialistas. Nesse cenário, o direito à creche foi inserido no âmbito dos direitos trabalhistas, a partir da Consolidação das Leis Trabalhistas

(CLT) em 1943, como direito da mulher e da família, para terem um lugar onde deixar os filhos enquanto trabalhavam, e não como direito da criança. Tal situação só passou a ser questionada no início dos anos de 1980 e se intensificou no contexto das discussões da Constituição Federal de 1988.

A busca pela superação das dicotomias creches *versus* pré-escolas, cuidar *versus* educar, atendimento assistencialista *versus* atendimento educacional, atendimento em tempo integral *versus* atendimento em meio período, que permearam a organização das instituições de atendimento às crianças no Brasil nas décadas anteriores; proporcionou discussões que influenciaram o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e da Educação Infantil como um dos seus direitos assegurados, no campo teórico e no campo legal, a partir do final dos anos de 1980.

Objetivando superar as dicotomias presentes e caracterizadoras do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, iniciou-se, no plano teórico, um debate que passou a analisar essas dicotomias de forma crítica, compreendendo-as como uma construção histórica e social. Nesse contexto, os educadores envolvidos com o campo passaram a defender que as crianças brasileiras deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. Surgia, assim, o termo Educação Infantil e a defesa de que esse nível passasse a fazer parte do sistema educacional brasileiro.

Assim, do início dos anos de 1980 em diante, os avanços do campo da Educação Infantil situaram-se no âmbito dos estudos teóricos e das pesquisas; na militância em defesa da concretização do direito da criança a ter acesso a um atendimento educacional de boa qualidade; na luta pelo reconhecimento legal da Educação Infantil e pela implementação de políticas públicas que visassem garantir a democratização do acesso às instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Nesse sentido, alguns pontos passaram a nortear os debates para a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino brasileiro no contexto da elaboração das leis brasileiras a partir da segunda metade da década de 1980.

No que diz respeito às concepções de crianças e de infância, defendia-se o reconhecimento da especificidade da infância, percebendo que esse é um período específico da vida do ser humano que tem valor em si mesmo, e a compreensão da criança como um ser de pouca idade, um ser inteligente, curioso, capaz de se desenvolver e aprender como qualquer outro ser humano e que não precisa esperar pela idade adulta para desenvolver suas potencialidades.

No tocante ao reconhecimento legal da criança, defendia-se o reconhecimento de que cada criança é um cidadão e, portanto, é um sujeito de direitos. E no caso das crianças menores de seis anos de idade, dentre seus direitos básicos deveria figurar o direito a uma Educação Infantil de boa qualidade.

Em relação ao atendimento em instituições de Educação Infantil, defendia-se a necessidade de superação da concepção de que a creche é apenas um lugar de guarda, tutela, proteção e cuidados; bem como a superação da concepção de que a pré-escola é um lugar de preparação para a escolaridade posterior. Assim, afirmava-se que o atendimento em creches e pré-escolas teria valor em si mesmo e defendia-se o reconhecimento dessas instituições como o lugar da Educação Infantil. Um lugar que deveria assumir o binômio educar e cuidar como objetivo e função das instituições destinadas à educação das crianças menores de seis anos de idade.

Com vistas a realizar a mudança de concepção e melhorar o atendimento destinado às crianças, defendia-se a melhoria das condições físico-estruturais das instituições e a necessidade de (re)organizar suas propostas pedagógicas e curriculares e de contratarem pessoal mais qualificado. Essas mudanças defendidas acabariam forçando a necessidade de melhoria na formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam nessas instituições. Em resumo, defendia-se a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, a partir do reconhecimento de que a Educação Infantil é direito da criança e com a defesa de que toda criança brasileira deveria ter acesso a esse direito educacional.

Diante do avanço no campo teórico, a luta, a partir do final dos anos de 1980, passou a se situar na perspectiva de inserir as questões discutidas teoricamente no arcabouço legal que estava sendo elaborado e implementado no Brasil. Dentre as questões discutidas, podemos citar o aumento da oferta, a questão da qualidade do atendimento nas instituições, a fragmentação entre os setores de assistência e educação e a descentralização das políticas referentes à Educação Infantil.

Podemos afirmar que a maior parte dessas questões tiveram respostas e foram incluídas no plano legal e normativo.

Assim, após a publicação da Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos. Ao afirmar que a educação é um dos direitos sociais, a Constituição afirma que esta deve ser assegurada à criança desde o seu nascimento, através de ações complementares que envolvam a família, a sociedade e o Estado. Do texto constitucional destacamos, ainda, que é dever do Estado oferecer atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças menores de cinco anos de idade, o que afirma a natureza educativa dessas instituições. Tal atendimento deverá ser oferecido, prioritariamente, pelos Municípios, mas exigindo-se a articulação com os demais entes federativos através do regime de colaboração.

Outro instrumento legal que reconhece os direitos das crianças brasileiras à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990.

Entretanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira (BRASIL, LDB, 1996, art. 21).

A partir desse cenário, a Educação Infantil passa a ser compreendida como direito da criança, dever do estado e opção da família. Sofrendo alteração com a ampliação da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Em resumo, a partir dos avanços teóricos e legais, passamos a compreender a Educação Infantil como direito das crianças, tomando por base

uma concepção de infância que concebe as crianças como atores sociais e produtoras de cultura (DIAS, 2005; COHN, 2005; SARMENTO, 2007; 2008).

Entendendo as crianças em suas singularidades, compreendemos que elas são a um só tempo frágeis, vulneráveis e dependentes, mas também potencialmente capazes. São seres globais e indivisíveis que precisam ser educados e cuidados de maneira indissociável (ARCE; SILVA, 2009; CERISARA, 1999; DIAS, 2005; BARBOSA, 2008; 2010; BARBOSA; RICHTER, 2009; NASCIMENTO, 2009).

Assim, compreendemos que pensar e organizar um currículo para a Educação Infantil é uma questão de garantir o direito das crianças terem acesso a experiências educativas que lhes proporcionem o desenvolvimento pleno e integral. É sobre isso que passaremos a discutir.

Currículo para a Educação Infantil

Conforme afirmamos, o tema Currículo e Educação Infantil não é muito estudado pelos teóricos de ambas as áreas. Porém, ao analisarmos os documentos oficiais para a Educação Infantil, produzidos desde o início da década de 1990, percebemos que o tema encontra-se presente em muitos deles, como analisamos no trabalho de tese (AMORIM, 2011).

De acordo com Kramer (2002), a discussão sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil teria se iniciado em meados da década de 1990. Já o Ministério da Educação (MEC) situa essa discussão ainda no final dos anos de 1970 (BRASIL, 1996a). Sobral e Lopes (2009), ao abordarem a temática, encontram propostas de currículo para a Educação Infantil produzidas desde o final dos anos de 1970 até o final dos anos de 1990. Entretanto, tais análises nos informam que as produções relativas à discussão do currículo para a Educação Infantil, até meados da década de 1990, estavam voltadas para a pré-escola e não abordavam as creches.

Assim, podemos afirmar que a preocupação com a articulação da temática é relativamente recente e ganhou força na segunda metade da década

de 1990. Tal fato pode ser associado às mudanças decorrentes do reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e da sua inserção na Educação Básica (BRASIL, CF, 1988; BRASIL, LDB, 1996), que trouxe como desdobramento a preocupação com a elaboração de propostas curriculares para as creches e pré-escolas do país.

Nesse contexto, as instituições voltadas para o atendimento educacional das crianças pequenas começaram a repensar suas funções e discutir a especificidade de seu trabalho.

Em um cenário em que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, que a Educação Infantil passa a ser entendida como direito das crianças e diante de sua inserção no sistema educacional brasileiro; um novo olhar para as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil passa a ser exigido. Dentre as questões colocadas pela necessidade desse novo olhar estavam as questões curriculares.

Ao analisarem o currículo para a Educação Infantil, Barbosa e Richter (2009, p. 04), afirmam que podemos encontrar no Brasil

basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche: (a) listagem de ações educativas espelhadas no ensino fundamental, sustentadas na fragmentação de áreas de conhecimento; (b) ações de ‘vigilância’ ou ‘aceleração’ do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas ou, ainda, (c) de um currículo voltado prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Segundo as autoras,

essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e ‘escolarizadoras’ nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não as consideram em suas primeiras aprendizagens de

convivência ‘no e com o mundo.’ São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 04).

Conforme afirmamos, os currículos prescritivos são inviáveis na contemporaneidade, principalmente na Educação Infantil, uma vez que

os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 04).

Se o objetivo principal da Educação Infantil é o pleno desenvolvimento das crianças, através de ações indissociáveis de educação e cuidado que lhes permitam o desenvolvimento integral como ser humano, entendemos que o trabalho na Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento (BRASIL, RCNEI, 2002), mas a questão do desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, LDB, 1996; BRASIL, DCNEI, 2009).

Com base nesse referencial, nos questionamos: Qual o currículo para a Educação Infantil? Ou seja, com essa questão buscamos compreender quais as especificidades, necessidades e possibilidades para o cuidado/educação das crianças pequenas. Entretanto, não é nosso objetivo aqui apresentar “uma” proposta ou uma receita para a elaboração de “um” currículo para as instituições de Educação Infantil, mas refletir sobre alguns princípios que acreditamos precisam nortear essa elaboração. Assim, acreditamos que é preciso organizar um percurso formativo para as crianças a partir da construção de um contexto de aprendizagem e de uma rotina, que considerem: as relações interpessoais; as linguagens; as brincadeiras; a preocupação com

os diálogos corporais e orais; o olhar, o sorriso, o abraço, o ritmo e o balanço corporal (ARCE; BALDAN, 2009; ARCE; SILVA, 2009; BARBOSA, 2008; 2010; BARBOSA; RICHTER, 2009; OSTETTO, 2007).

Ao tratar da especificidade da ação pedagógica, Barbosa (2010) propõe uma Pedagogia de encontros e relações que valorize as relações entre professores e crianças, entre as crianças e com as famílias; e a construção de um contexto e de uma rotina que organize um percurso formativo para as crianças, afirmando que

a tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA, 2010, p. 06).

No que diz respeito à construção de um contexto, a autora afirma que é preciso pensar na organização do ambiente de atendimento das crianças, no uso do tempo, na seleção e na oferta de materiais, na seleção das atividades a serem realizadas e na organização do dia a dia da instituição. E no que diz respeito à organização da rotina, enfatiza a observação, o planejamento, as ações e experiências a serem proporcionadas às crianças, o acompanhamento e a avaliação das ações.

Sabemos que as instituições de Educação Infantil tem um caráter complementar à família na educação das crianças pequenas e se caracteriza como um espaço coletivo de educação. Se o objetivo é que “as crianças vivam a vida dentro de uma cultura” (e elas sempre vivem!), o que esperamos é que elas vivam/apropriem-se dessa cultura. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil precisa ser “um lugar onde as crianças aprendam as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em

grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar)”. Assim, os “conteúdos” da instituição de Educação Infantil “versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras” e as ações educativas “devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos” (BARBOSA, 2008, p. 01).

No tocante às relações interpessoais, afirma-se que essas “são para as crianças pequenas fontes fundamentais para a sua existência tanto física como mental”. Portanto, “é impossível para um bebê sobreviver sem o afeto, o gesto, o olhar de um adulto disponível para cuidá-lo”, pois para se desenvolverem e aprenderem, as crianças precisam se sentir seguras e aceitas, interagir e se relacionar com os outros e aceitar a si e aos outros. Assim, “as relações estabelecidas através dos diálogos – corporais e orais – fazem parte do processo que nos torna seres humanos ou sujeitos com vontade, com capacidade de raciocínio e imaginação” (BARBOSA, 2008, p. 02).

É nesse sentido que a autora expõe a importância do olhar, do abraço, do ritmo e balanço corporal e do movimento nessas relações interpessoais. Entendemos que esses aspectos são, ao mesmo tempo, estratégias relacionais e “conteúdos” de aprendizagem.

Sobre o olhar, afirma que “é preciso olhar para as crianças, sustentar o seu olhar, acompanhar os diferentes olhares e ao mesmo tempo mostrar para essas crianças as coisas bonitas do mundo”. E enfatiza que “o espaço onde as crianças vivem parte do seu dia merece ser um ambiente físico e social bonito e aconchegante, com variadas experiências visuais, mas não um ambiente sobrecarregado de imagens, objetos, pinturas [...]” (BARBOSA, 2008, p. 02).

Sobre o abraço, afirma que “é a melhor forma de demonstrar a aceitação corporal do outro” e, por isso, “as crianças pequenas precisam ser abraçadas várias vezes por dia”, pois é o contato corporal que proporciona à criança a confiança de que está sendo aceita pelos adultos (BARBOSA, 2008, p. 02).

Sobre o ritmo e o balanço corporal, afirma que, desde o útero, a criança tem um ritmo corporal que busca conciliar com o de sua mãe. Depois do nascimento, a criança precisa ter contato com diferentes ritmos que o auxiliem a continuar desenvolvendo o seu ritmo próprio. Assim, atividades, como falar, mexer, acariciar, aconchegar, ninar, cantar, contar histórias etc., favorecem o desenvolvimento do ritmo infantil.

E sobre o movimento, afirma que desde pequenas as crianças necessitam de movimento. Elas precisam aprender a se deslocar, se locomover, rolar, engatinhar, andar, correr, pular, agachar, cair, levantar, descer, subir etc. Assim, é preciso que seja oferecida “uma série de atividades que auxiliem a capacitar as crianças em seus movimentos” (BARBOSA, 2008, p. 03).

No que diz respeito às brincadeiras e aos jogos, afirma-se sua importância por envolverem os aspectos naturais, culturais e sociais e também o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças. A criança precisa brincar e se envolver em brincadeiras, pois, segundo Barbosa e Richter (2009, p. 05),

a experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ela responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo.

E, no que se refere à linguagem, enfatiza-se a importância do diálogo e das múltiplas linguagens a serem consideradas e aprendidas. As crianças precisam aprender a falar e, portanto, o aspecto principal nesse nível parece ser a aquisição da linguagem oral. Mas ela também precisa aprender a escutar, conversar, perguntar, responder, por isso a necessidade da mediação.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1991, 1993), entendemos que as crianças precisam aprender os signos e a significar as coisas e o mundo. E com base nos estudos de Wallon (1995), compreendemos que desde cedo

as crianças se comunicam através de múltiplas linguagens, principalmente, através da linguagem corporal – com movimentos, gestos, choros, sorrisos, toques, balbucios, gritos etc. Nesse sentido, é preciso conhecer e compreender as múltiplas linguagens das crianças. Sobre isso, Barbosa (2008, p. 05) afirma que

é preciso muita conversa com os bebês. Não apenas dar ordens, proibições, respostas impessoais, mas conversas com conteúdo, com vocabulário rico, com informações, explicações, opiniões, felicitações. Conversar e não apenas falar mecanicamente. Escutar, falar, ouvir a resposta, responder. Explicar os fatos que afetam a vida das crianças e a vida do grupo.

É nesse ponto que compreendemos as contradições que estão postas para o trabalho com as crianças pequenas. Por um lado, é necessário reconhecer a sua vulnerabilidade e, assim, é preciso cuidar dessas crianças, pois como elas não conseguem cuidar de si mesmas sozinhas, precisam dos adultos para ter algumas de suas necessidades básicas atendidas, a exemplo da alimentação, higiene, sono e repouso. E por outro, é necessário reconhecer que essa criança é capaz de aprender, mas ela aprende em contextos de mediação. Assim, compreendemos que cada uma dessas necessidades, ao serem atendidas, também precisam se configurar como momentos educativos.

Sobre esse assunto, Carvalho (2011, p. 30) afirma que nas creches a escolha dos conteúdos do currículo para as crianças “implica buscarmos a formação de capacidades específicas importantes para o desenvolvimento integral das crianças: motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e sociabilidade”. Nesse sentido, concordamos com a defesa da autora, quando afirma que na creche “os conteúdos são todos os serviços de higiene, abrigo, segurança, alimentação e de educação como estimulação [...] envolvendo a cultura, as tradições e os valores oferecidos nessas instituições e que levam à formação dessas capacidades”.

Entendendo a criança como um ser capaz, concordamos com Arce e Silva (2009, p. 164) que defendem que as ações educativas nas creches podem ser entendidas como uma estimulação necessária para as crianças pequenas e como

um caminho possível para a realização de um trabalho de provocar o desenvolvimento da criança de forma intencional e planejada por parte do professor; trabalho imprescindível para gerar desenvolvimento e garantir aquisições do ponto de vista cognitivo, fisiológico e emocional.

Não podemos esquecer que o ser humano é um ser de relações que se desenvolve a partir das interações que estabelece com o meio, mediadas por parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 1991, 1993). Assim, as crianças que, no início, só conseguem alimentar-se com a ajuda do adulto, aos poucos, e a partir das mediações estabelecidas, vão aprendendo a alimentarem-se sozinhas.

O mesmo ocorre com a higiene. As crianças precisam do adulto para lhes dar banho, lhes trocar, lavar suas mãos, escovar seus dentes, lhes vestir, lhes agasalhar. Ao realizarem essas atividades, os adultos precisam ir ensinando as crianças para que possam aprender a fazer essas ações sozinhas.

No que diz respeito ao sono, as crianças precisam da ajuda do adulto para preparar um ambiente tranquilo para o sono. Muitas vezes, elas precisam ser ninadas ou acalentadas para dormirem. À medida que crescem, elas vão necessitando de menos horas de sono, mas precisam aprender que o corpo também necessita de repouso e, assim, as creches precisam organizar atividades mais agitadas e atividades mais tranquilas, proporcionando, em suas rotinas, os momentos do sono ou do repouso para as crianças.

No tocante à importância do lúdico, do brincar, da brincadeira e do uso dos brinquedos na Educação Infantil, pudemos perceber que esse é um tema que vem sendo discutido por autores que estudam a relação entre o jogo, as brincadeiras e o desenvolvimento infantil. A partir das contribui-

ções da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e Wallon e das contribuições dos estudos da Sociologia da Infância, é possível afirmar que o brincar precisa ser compreendido como condição para o desenvolvimento integral da criança, considerando os diferentes aspectos (social, cognitivo, afetivo, psicomotor etc.) nele envolvidos. Nessa perspectiva, a brincadeira passa a ser vista como um espaço para a socialização, para a experimentação e construção de sentidos e significados sociais e culturais, que, necessariamente, envolvem momentos de aprendizagem, desenvolvimento e construção de conhecimento.

É nesse sentido que, a partir das contribuições de Vygotsky (1991) compreendemos que a brincadeira não é algo dado na vida do ser humano, ou seja, as crianças aprendem a brincar desde cedo, nas relações que estabelecem com as outras crianças, mediadas pela cultura. Assim, as crianças não nascem sabendo brincar, como muitas pessoas acreditam. Elas aprendem a brincar a partir das experiências sociais e culturais que vivenciam ao longo de sua infância. Por isso, afirmamos que as instituições de Educação Infantil precisam pensar, organizar e proporcionar momentos lúdicos com as crianças para que elas possam brincar e se envolverem em brincadeiras que lhes proporcionem as mediações necessárias para o seu desenvolvimento.

Analisando essas contribuições para pensarmos o currículo para a Educação Infantil, deparamo-nos com as contradições entre as concepções teóricas, as propostas curriculares e o currículo em ação nas instituições de Educação Infantil.

No campo teórico, aponta-se para um currículo que considere as especificidades das crianças; no campo legal e normativo isto se reafirma numa concepção de currículo que aponta para a necessidade de que cada instituição educativa elabore sua proposta curricular, como está expresso na LDB (1996) e nas DCNEI (2009). Entretanto, no contexto das instituições tais encaminhamentos são atravessados pelas políticas locais que tomam como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), mas acabam adotando um modelo de currículo baseado em datas comemorativas (AMORIM, 2011; BARBOSA, 2008; 2010; BARBOSA; RICHTER,

2009; OSTETTO, 2007; SOBRAL; LOPES,); e mais ainda pelas práticas espontâneas e improvisadas realizadas no contexto das instituições (AMORIM, 2011; BUFALO, 1997; CAMERA, 2006; CARVALHO, 2011; CIRINO, 2008; GUIMARÃES, 2008).

Contrárias a isso, entendemos que as ações educacionais das creches precisam garantir o direito das crianças a se desenvolverem de forma plena e integral. E esse desenvolvimento não pode ocorrer de forma espontânea. Compreendemos, como Arce e Baldan (2009), Cohn (2005) e Vygotsky (1991, 1993), que as crianças se desenvolvem produzindo e se apropriando da cultura existente e que é preciso a ação dos adultos para ajudá-las nesse processo de apropriação.

E com base em Barbosa (2008) e Wallon (1995), compreendemos que para se desenvolverem as crianças precisam sentir-se seguras e aceitas e que, para que isso ocorra nas instituições de Educação Infantil, é preciso valorizar as interações interpessoais, entre as crianças e os adultos e entre as crianças entre si, dando importância ao olhar, ao abraço, ao ritmo e balanço corporal, ao movimento, aos jogos e brincadeiras e à linguagem nessas relações.

Antes de concluirmos, gostaríamos de enfatizar que as questões aqui elencadas para nortear a elaboração de um currículo para a Educação Infantil não se apresentam com o objetivo de tomá-las como modelos a seguir. Esses destaques são importantes para que percebamos que é possível e necessário realizar atividades sistemáticas, mesmo com bebês e crianças pequenas, com vistas a superar a realização de ações pautadas no espontaneísmo.

A defesa de que é necessária a realização de atividades sistemáticas com as crianças não significa que estamos defendendo a realização de atividades de ensino de conteúdos. Mas também não podemos concordar que o trabalho desenvolvido com elas se pautem em ações exclusivas de cuidado, alimentação e higiene.

Acreditamos que as ações necessárias ao educar e cuidar as crianças pequenas precisam se pautar no respeito à inteligência, ao ritmo e ao desen-

volvimento infantil. Ações que percebam as crianças em suas potencialidades e proporcionem a elas o que Arce e Silva (2009) chamam de “produzir o humano na criança”, ou seja, proporcionar-lhes situações de interações com a cultura, capazes de lhes apresentar e lhes inserir no mundo social. Essas interações culturais podem ser proporcionadas através do acesso e manipulação dos diferentes espaços e objetos e, principalmente, pelo diálogo com outros indivíduos.

Concluindo sem querer fechar a discussão

Em linhas gerais, afirmamos que são muitas as questões que permeiam a elaboração do currículo para a Educação Infantil, e reafirmamos a compreensão de que, em matéria de currículo, é possível e necessária a elaboração de uma proposta curricular que contemple a especificidade das crianças pequenas, no sentido de disponibilizar ações planejadas e intencionais, capazes de lhes proporcionar o seu desenvolvimento pleno e integral a partir de ações indissociáveis de educação e cuidado.

Para nós, essas ações precisam atuar nas contradições inerentes ao trabalho com as crianças, ou seja, compreendendo que elas são seres globais e indivisíveis que a um só tempo dependem do adulto para se desenvolver, mas que são capazes de interagir com o mundo, com os outros indivíduos e produzir cultura.

E mais: compreendemos que a construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, além de necessária, significa a forma de garantir que as instituições desenvolvam ações educacionais intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e lhes garantam o direito à educação e ao desenvolvimento pleno.

Por fim, acrescentamos que, ao defendermos que o currículo precisa ser elaborado no âmbito de cada instituição de Educação Infantil e estar inserido no Projeto Político-Pedagógico da instituição, acreditamos que para que isso se efetive, é necessário que os profissionais envolvidos nessa construção conheçam as políticas e as propostas nacionais e locais e que sejam capazes

de, tomando-as como referência, realizarem um processo de ressignificação dessas propostas para elaborarem localmente a sua proposta, com base na realidade da instituição e das suas crianças, o que exige, dentre outras questões, uma boa formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil. Mas essa é outra história...

Referências

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2011.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A prática pedagógica no berçário. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 23, 2008, Porto Alegre/RS. **Anais do Encontro Nacional do MIEIB**. Disponível em: <http://www.concepto.com.br/mieib/docs/w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares**

nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 27 nov. 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil.** Campinas, SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3237.pdf>. Acesso em: 19/09/2010.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. pp. 159-176.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf> Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 nov 2009 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.html> Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11 jan. 2011.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e na creche**: um olhar sobre o cotidiano. Dissertação de mestrado. Manaus, AM: UFAM, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; Sousa Junior, Luiz. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3)

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempos; 62)

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 5-18, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/>

RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1997a. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997b. p. 9-28. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Sociologia da infância e educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. In: **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul/dez 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Temas em Destaque, 1)

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007a.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e autopoiese: a produção do conhecimento. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 51-57. (Coleção Educação em debate)

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares. **Revista de Educação AEC**, n. 106, p. 34-42, 1998.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.).

Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39. (Coleção Ciências sociais da educação)

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO; Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**– uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Conteúdos na/para educação infantil: definições e questões. In: **Anais do Congresso Internacional da AFIRSE**. V Colóquio Nacional. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas** – Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Políticas Educacionais e Currículo no Ensino Médio Integrado ao Profissional: Antagonismos e Pontos Nodais no Espaço Híbrido

Jocileide Bidô Carvalho Leite

Valéria Matos Leitão de Medeiros

Este estudo enunciará algumas reflexões em torno da temática ‘Currículo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado ao Profissional’. As ponderações foram construídas em dois momentos: o primeiro assinala considerações situacionais que envolvem os assuntos inerentes às Políticas Educacionais, à Educação, ao Ensino e ao Currículo; o segundo, se dará a partir das questões empíricas.

Para compreendermos as significações das Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado ao Profissional faz-se importante entender 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.

Para Mouffe (2005), a política é um campo de conflitos infintos, pois qualquer tentativa de constituir uma conformidade fixa e finita em torno de demandas públicas é impossível, precário e contingente. Esses conflitos podem se configurar algumas vezes em relações agônicas em situações divergentes que resistem acolhendo determinados pontos comuns na disputa, sendo as relações de poder constituidoras de todas as relações políticas; estas estão conexas tanto na dimensão ôntica, quando relacionamos com as práticas das instituições representativas e do Estado, quanto com a dimensão ontológica, quando nos referimos ao político, ou seja, Mouffe (2005, p.9) comenta que a sua distinção do ‘político’ e da ‘política’ poderá se definir:

[...] por ‘o político’ eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por ‘política’ eu

significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político.

Ao fazer referência à política, entendemos que ela faz menção às instituições representativas e do Estado, dentre elas, educação, família, judiciário, igreja, movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, entre outras; ao se referir ao político, entendemos que a sociedade estaria disseminada por uma multiplicidade de circunstâncias de conflitos e de relações de subordinação, em que se expressa a busca pela igualdade, emancipação, liberdade em determinados espaços sociais.

Atualmente a configuração da educação brasileira, se considerarmos a heterogeneidade de concepções e de finalidades que lhes são atribuídas e que existem no imaginário dos diversos agentes que a constituem, é percebida como um espaço híbrido e sobredeterminado por várias áreas relacionadas ao trabalho, economia, tecnologia, ciências, políticas, inclusão, às questões sociais, culturais, dentre outras. Consequentemente, compreendemos que a Educação não consegue dar conta, em sua plenitude, de infinitos sentidos, de contingentes demandas, com seus mais variados níveis de abrangências requeridos pela sociedade contemporânea. Assim, entra em crise.

Entendendo a Educação como um Universo Discursivo, no sentido de que compreende múltiplos campos discursivos e que ocupa infintos espaços híbridos, um terreno disputado pelas diversas concepções pedagógicas, de pessoa, de sociedade, entre outras, percebido como lócus de tensão política, entrelaçada por algumas cadeias de equivalências que são tensionadas também por grupos não hegemônicos em relação aos discursos universais, reconhecemos que tais grupos procuram preencher esse significante Educação, com vistas a reconhecer suas demandas e suas respectivas particularidades.

Essas cadeias se articulam discursivamente com outras, como espaços para a busca de resolução de fragilidades em relação à luta de toda espécie de desigualdade e injustiças; que buscam a sedimentação de iniciativas de

caráter ético, emancipador, espaço de preparação das novas gerações, preocupação de todas as sociedades; encaradas como ambiente de disputa para a democratização social, a liberdade, a solidariedade, contra a hierarquização e subalternização, em busca de gestão compartilhada; de socialização de multiculturas; formação para a criticidade, politização e performance para o mundo do trabalho; ciências vistas como possibilidade técnica, tecnológica e produção cultural; reconhecimento e integração das diversas identidades; a incumbência da preparação de docentes para lidar com as interferências das incertezas econômicas, sócio-histórico-culturais provocadas também pela globalização, e que afetam a dinâmica das salas de aula e os contextos profissionais; que perpassam as principais instâncias, tanto sociais quanto ambientais, buscando tornar-se visível e legitimada; dentre outras.

Portanto, apreendendo esse Universo Discursivo – a Educação – como um significante cristalizado socialmente, aglutinador de demandas e de particularidades que surgem no campo das relações sociais, nas formações discursivas, sobredeterminado por variáveis de toda natureza, não há como aglomerar, paradoxalmente, as possibilidades e as crises em uma mesma instituição, pois pelo fato de ser percebido como aglutinador da diversidade de demandas sociais, constitui-se naturalmente como um campo aberto também a crises, porquanto assimila demandas indecidíveis como totalidade discursiva, em que todas elas, com suas respectivas particularidades, querem ser reconhecidas e acolhidas, de acordo com cada um dos seus imaginários. Com essa natureza, aglomera a totalidade impossível, pelo poder simbólico que representa, observando a pluralidade de posições sociais que se busca aglutinar.

Os pontos suturados pela Educação, por um lado preenchem algumas faltas inerentes ao processo educativo. Para se apreenderem, precariamente, tendem a desviar outros, e essa ação de afastamento se mantém como presença de sua incompletude, ocultando os antagonismos, provisoriamente, e os deslocamentos de sentidos contemporâneos ao espaço social, histórico e cultural, em busca da totalidade que é sempre impossibilitada.

Diante das possibilidades desse Universo Discursivo, Educação, apreendemos também o Campo Discursivo, Currículo, como um espaço de construção institucional, sócio-ambiental-histórico-cultural, vivenciado nas escolas e fora delas. Trata-se de um campo de conhecimento e de articulação hegemônicos, com redes universalistas de conhecimento, com suturas que abrangem cadeias sistemáticas – dos níveis básicos ao superior, perpassadas pela formação geral, técnica, tecnológica; pelas modalidades tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação à Distância, que demandam olhares e gestão pedagógicos diferenciados – que buscam respeitar fundamentos científicos, sociais, organizacionais, éticos e estéticos; a autonomia, a responsabilidade, os domínios intelectual, afetivo, psicomotor na perspectiva do desenvolvimento da capacidade criativa, de (re) construção de novos conhecimentos;

E ainda as assistemáticas, com toda a sabedoria popular, que constituem o campo curricular, a partir também dos conhecimentos prévios dos estudantes, docentes e comunidade em geral, enraizados nos diferentes contextos que lhe são peculiares, sobredeterminados também por conteúdos encontrados nas manifestações da cultura de massa, rádio, televisão, mídias em geral, obras literárias consideradas “populares”. Suturas estas que são construídas nas situações de articulação em constante movimento de aberturas e de fechamentos provisórios, em disputas de espaços e formas culturais, que não podem ser separadas das questões de saber-poder, contemporâneas que ora se particularizam, considerando olhares específicos individuais, de componentes institucionais que ora se universalizam, respaldando-se nos diferentes discursos oficiais, e possibilitando a criação de cadeias que constituem estruturas de poder provisoriamente, mediadas pelas demandas gerais e pelas subjetividades, que incluem medos, subversões, ambiguidades, ilusões, ansiedades, rupturas, instabilidades, deslocamentos e descentralização de sentidos, diferentes “verdades”, incertezas, contingentes e relacionais, dependentes das relações de poder, dos sujeitos envolvidos

nos processos de significação, construídos discursivamente nas diferentes relações assimétricas e desiguais, a partir dos projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de sociedade.

Para alcançarmos as questões inerentes ao currículo, neste estudo, baseamo-nos nas reflexões de Macedo e Pereira (2009, p.119) e Pereira (2009, p.170), que entendem o currículo como um “[...] espaço-tempo de negociações agonísticas de sentidos [...]” e “[...] como redes de significação permeadas por relações de poder e em constante processo de deslocamento [...]”, e não é um processo lógico, mas social, construído por meio de vários fatores, com intencionalidades oficiais ou não, que desperta sensibilidades, certas maneiras de pensar, interesses, conflitos inerentes ao processo político.

Então, compreendemos o Campo Discursivo, Currículo, também como um espaço que apresenta algumas cadeias de equivalências, como por exemplo, busca de resposta às demandas sociais, econômicas e culturais; o desenvolvimento da autonomia cognitiva, crítica e moral dos indivíduos com suas particularidades; ascensão social; inserção no mercado de trabalho e de consumo; igualdade de direitos, agregação das diferenças e posições de sujeitos que lutam por espaço, que podem se articular a um exterior constitutivo em constante mudança, articulando novos significados, modificando as “[...] identidades, percebidas como processo, e não, como conceito [...]” envolvidas em tal estrutura discursiva (BHABHA, 1998, p. 21).

Trazemos também para esta discussão Silva (1999, p. 101,102), que apresenta o currículo como texto curricular, que, de acordo com a sua concepção, é entendido de forma ampla como o “[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas [...]”, que em geral, na sua concepção, privilegiam “[...] identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas [...]”, e um dos desafios a ser enfrentado é de que forma desconstruir essa lógica fortalecida historicamente no currículo das nossas instituições educacionais, que precisam avançar na direção da institucionalização de currículos como de caráter eminentemente político.

Assim, as políticas de currículo devem ser percebidas como um espaço político de concepções plurais que, ao serem (re) interpretadas, devem considerar que não há possibilidade de absolutizar uma concepção, mas perceber sua pluralidade como um amplo processo de negociação, a partir de um sistema de significação, construindo representações simbólicas, desencadeando “efeitos reais, de verdade e de poder”, capaz de produzir “identidades sociais” (SILVA, 1999).

Além disso, no interior do Universo e do Campo Discursivo em tela, vivencia-se o ensino, entendido neste momento como um ponto fixador de sentido e de ressignificação de cadeias de equivalências, que envolvem questões referentes: às relações que implicam discentes e professores; às diferentes perspectivas educativas; aos conhecimentos legitimados socialmente; às metodologias e aos métodos didáticos; ao planejamento; aos processos de avaliação e de concepções de aprendizagem, considerando diferentes possibilidades de raciocínios lógicos e críticos.

De acordo com Macedo (2012), o ensino ocupa o “centro nevrálgico” das instituições escolares, articulando significados na direção da centralidade no conhecimento, esperados pelos que buscam as escolas, e apresenta preocupação com conhecimentos mais legitimados social, histórico e culturalmente; assim, os valores são adotados como conteúdo de ensino ou objeto de aprendizagem, numa relação em que ensino e controle social se articulam para atender ao projeto social hegemônico, e no nosso entendimento também pode colaborar com as perspectivas do outro projeto, o contra-hegemônico, porém não se limitando a si, porém podendo buscar articulações com os diferentes processos de criação, que possibilitem o evidenciar das diferenças, intrínsecas à sociedade.

Com isso, a partir das investigações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), percebemos possibilidades de investigar o Campo Discursivo, Currículo do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, por compreender que as relações entre a Educação e o Ensino, nesse Campo Discursivo – o

Currículo –, espaço considerado híbrido, apresentam, em alguns momentos, sentidos fixados provisoriamente, antagonismos, agonismos, deslocamentos de sentidos e ressignificações em relação às Políticas Educacionais.

Diante das reflexões assinaladas, aproximaremos, nesse momento, as discussões para as questões empíricas presentes nesta investigação, ou seja, apontaremos os sentidos, em direção às apreciações do Campo Discursivo, currículo no Ensino Médio Integrado, refletindo pontos imbricados no estudo, como os antagonismos e agonismos, os deslocamentos de sentidos e os pontos nodais no espaço híbrido.

Assim sendo, entendemos o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio como um campo de discursividade, espaço híbrido no qual os discursos concorrem para o processo de construção dos sentidos hegemônicos. (MENDONÇA, 2003).

A partir dessa compreensão, identificamos que alguns discursos sobre o currículo integrado encontram-se dispersos em relação aos documentos oficiais que lhes respaldam, observamos impedimentos em direção à constituição da plenitude dos sentidos, declarados por tais documentos.

Essa dispersão impede a constituição como conjunto fechado de sentidos, que são comprometidos também por Políticas Educacionais anteriores e de todas as outras possíveis sobredeterminações de significados que representam, de forma provisória, o exterior constitutivo, que ameaça a completude de sentidos do interior constitutivo, representado pela proposta que é formada por toda a gama de documentos que ancoram o Decreto 5.154/2004, cuja expansão de sentidos é dificultada.

Portanto, este estudo é fruto de investigações preliminares e analisa pontos nodais, antagonismos e deslocamentos de sentido em relação ao campo discursivo, currículo integrado, através dos sentidos dos discursos produzidos pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), como espaço híbrido.

Os documentos que norteiam essa política de currículo são: a Portaria 4572, do extinto Conselho Federal de Educação; o Projeto de Lei 1603/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; o Decreto

2.20897 e seus dispositivos; o Decreto 5.154/04; o Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio/2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB 07/10; as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio CNE/CEB nº 11/2012; a Resolução nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dentre outros.

Em relação à caracterização da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e a entrevista como instrumentos para a coleta de dados no campo empírico. Para tanto, fizemos duas indagações: “O que você entende por currículo integrado?” e “De que forma você faz a integração do seu componente curricular?”

A nossa amostra constou de sete docentes do IFPB, escolhidos aleatoriamente. Por conseguinte, foram incluídos na pesquisa professores da formação geral (áreas da Ciência da Natureza e de Linguagens) e das áreas específicas (Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mecânica). Esclarecemos, quanto às considerações éticas, que o estudo está de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96, que trata da pesquisa com seres humanos. Em relação às inferências sobre a análise dos dados, os resultados foram analisados com o auxílio do software de análise qualitativa e pesquisa ATLAS.ti versão 7, descritos, discutidos e registrados em fichas, no editor Word, e apresentados através da descrição da realidade em gráficos de redes.

Como aporte teórico, embasamo-nos nas contribuições da Teoria Social do Discurso, defendidas por Laclau e Mouffe (2010), no livro *Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, no que tange às questões referentes, ao campo discursivo, aos pontos nodais e aos antagonismos no discurso político.

No que se refere à questão dos significados no espaço híbrido, tomamos como base as concepções de Homi Bhabha (1998). Os textos oficiais e os produzidos pelas falas dos docentes foram analisados como tentativa de representar o conjunto mais amplo das políticas de currículo para o ensino médio.

Entendemos esses textos como representações, isto é, são interpretados como fixações provisórias e contingentes, constituídas por meio de ar-

ticulações de demandas múltiplas. Isso significa que as representações são expressões precárias da negociação de sentidos nos espaços representados, neste caso, o currículo no Ensino Médio Integrado (LACLAU, 2010).

Quanto ao antagonismo e aos deslocamentos de sentidos, são, também, uma condição de possibilidade de constituição discursiva, na medida em que se percebem elementos discursivos que não conseguem explicar a realidade. Quando pensamos o Campo Discursivo – Currículo Integrado –, no IFPB, percebemos que as Políticas Educacionais vivenciadas nele, são híbridas, pois alguns docentes expressam a presença de três discursos vivos fluando no contexto do IFPB. Porém, a proposta do Decreto 5.154/2004, ora é antagônica, ora é antagonizada: antagônica ao desconsiderar, contingencialmente, princípios de outras Políticas Educacionais e ao não encontrar contexto favorável para fixar os sentidos defendidos em sua política; antagonizada, quando se percebem pontos fixos dessa política, parcialmente, que são uma condição de existência do interior discursivo, porquanto essa proposta de integração vem se constituindo sob a ameaça de uma sobre-determinação de sentidos, e um impede a constituição completa do outro. Isso denota que, nessa perspectiva, as identidades em construção das políticas envolvidas são precárias, ameaçadas e fluidas. Percebe-se esta caracterização em alguns momentos do discurso a seguir:

O novo formato é diferente do anterior, o antes para mim, era melhor. Eu penso que ela funcionava melhor, de forma mais aglutinada às áreas...e a sistemática de trabalho, com relação das aulas práticas, e a teoria eram bem encaixadas, concatenadas. Por exemplo, nós tínhamos aula de laboratório, a nota era prática junto com teoria, saía a média das duas... e o aluno tinha uma visão de mundo bem mais diferente, porque ele aprendia além da prática, ele também aprendia a matematizar o evento, o fenômeno... e aí era bem interessante, porque ele aprendia a fazer relatório, os alunos não sabem hoje relatório, trabalhar com papel milimetrado... (PROF 4).

Ao articular elementos das outras propostas curriculares, entre elas a Portaria 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, que organizava a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, antes do Projeto de Lei 1603/96, que dava subsídios ao Decreto 2.208/97, no movimento da prática discursiva, a proposta defendida pelo Decreto 5.154/2004, segundo Laclau (2005), modifica as formações discursivas das identidades presentes no Campo Discursivo que impedem o fechamento de sentido do discurso.

Os discursos dos docentes, inicialmente, podem ser definidos como bem sucedida, mas, provisória, fixação de sentidos. O discurso existe porque ele é uma tentativa de dar sentido ao real, uma tentativa de fixar sentidos, precária, mas exitosa: precária como não essencial e, por isso, constantemente ameaçada de ser desconstruída; exitosa porque, no que pese a ameaça, contém uma continuidade histórica (JARDIM PINTO, 2012, p.80).

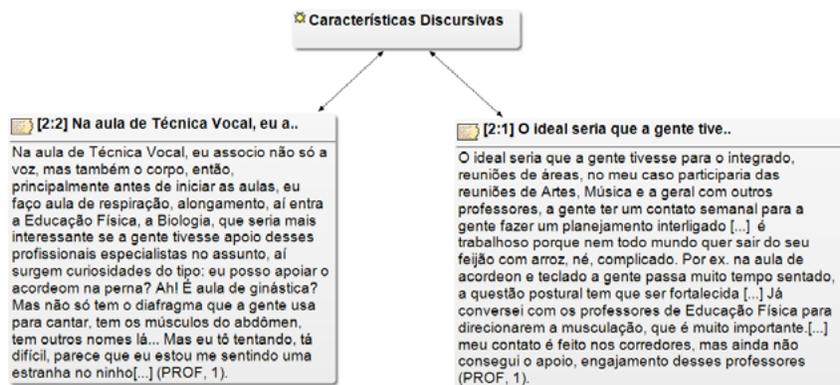
Quanto aos pontos fixadores dos sentidos ou pontos nodais, entendemos que é uma representação para explicar o termo empregado por Laclau e Mouffe (2010), a fim de registrar a anexação lacaniana de “pontos de estofo”. Para Lacan, na medida em que não existe relação fixa entre significante e significado, o livre e infinito deslizamento do significado é detido pelos pontos de estofo, que fecham, provisoriamente, a significação.

Laclau e Mouffe (2010) analisam que a transformação de elementos, em momentos do discurso, nunca é completa, porquanto todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola.

O espaço de enunciação revela o lugar atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e dos valores socioculturais que constituem qualquer sujeito; é o “terceiro espaço” com que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais interage e constitui o hibridismo, ou seja, na fronteira entre o currículo integrado e os docentes, existe o espaço de enunciação, atravessado por ideologias, interpretações, (inter) subjetividades e pelo contexto sócio-histórico-cultural, permeados por conflitos, ambivalências, contradições, ressignificações, articulações, antagonismos e deslocamento de sentidos e negociações, de que se origina o hibridis-

mo (BHABHA, 1998; LACLAU, 2011). Percebemos que essas características discursivas estão presentes no gráfico a seguir:

Gráfico de Redes 1: Enunciados das Características Discursivas



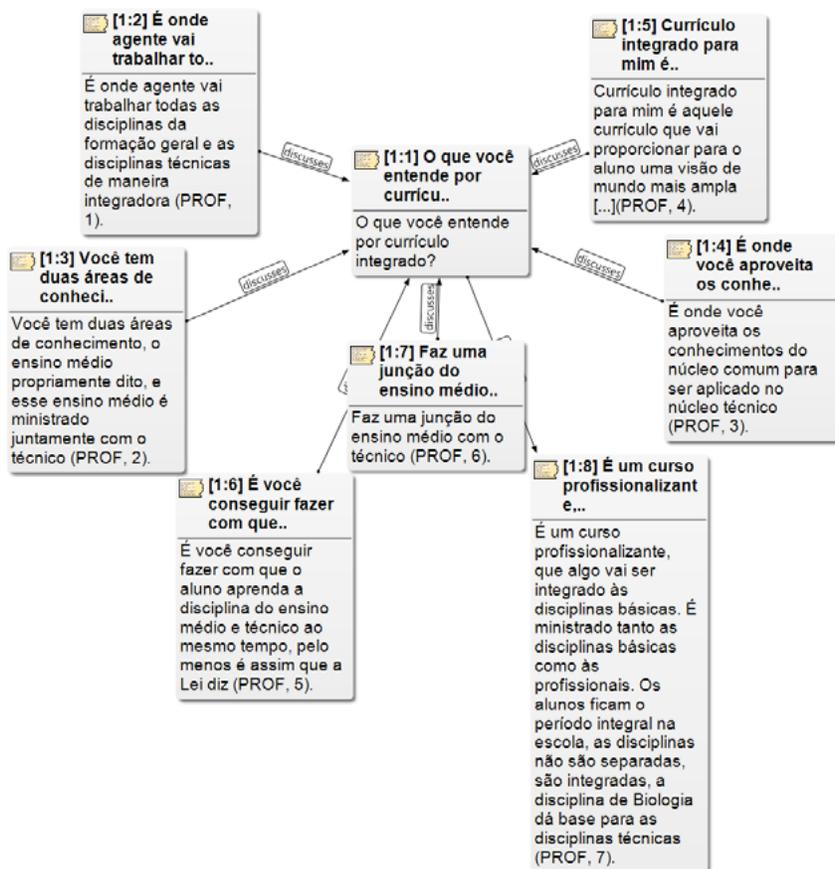
Fonte: Dados da pesquisa, (2012/2013).

Bhabha (1998, p. 114) atenta para o espaço entre o ver e o interpretar, chamado de terceiro espaço, que é o interstício entre significante e significado. Entendemos que é o lugar das ambivalências, dos conflitos e das negociações que ocorrem entre o significante, representado aqui pela Lei 9.394/96, Decreto 5.154/04, dentre outros documentos, e o significado, que se refere aos sentidos dos discursos dos docentes no contexto da prática educativa.

A identidade híbrida sempre em processo de construção só pode ser alcançada no interstício. Segundo Bhabha (1998), é como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição de sentidos, quando a coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente a outra, ou seja, os discursos dos docentes, em geral, expressam que os sentidos não são, em sua totalidade, o que os documentos propõem, mas também não deixam de contemplar alguns pontos nodais em alguns dos seus aspectos, expressos por meio dos discursos, mediante a indagação: “O que você entende por currículo integrado”? Considerando a importância de demonstrar a

heterogeneidade e flutuação de significados, para um significante, dentre outras possibilidades de interpretação, que é dado ao Campo Discursivo, Currículo Integrado, decidimos explicitar todos os discursos coletados:

Gráfico de Redes 2: Sentidos do Ensino Médio Integrado

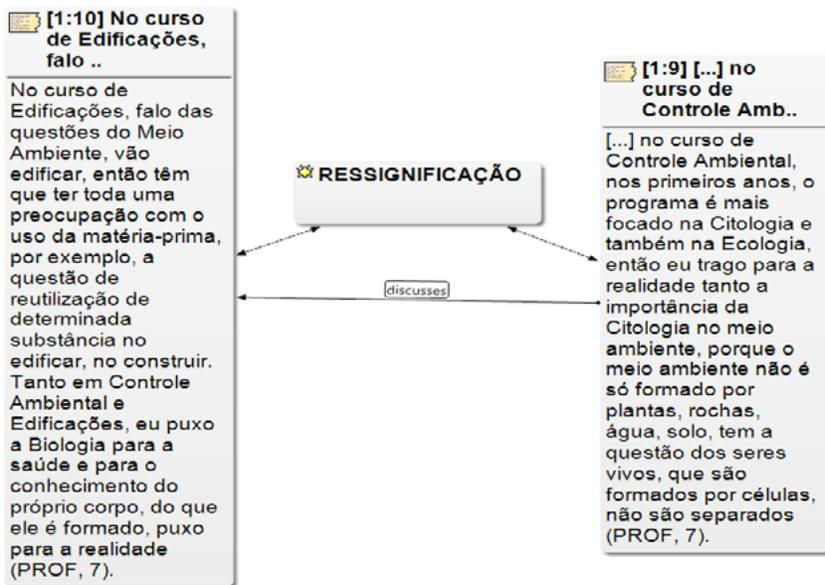


Fonte: Dados da pesquisa, (2012/2013).

Na busca pela ideia da totalidade em relação ao processo de construção de identidade do currículo integrado, os docentes do IFPB, talvez devido às fragilidades no processo do planejamento e outras sobredeterminações,

no que tange à integração curricular, procuram, individualmente, contemplar algumas estratégias em sua prática docente, como tentativa de fixar os sentidos dos princípios encontrados nos documentos oficiais, resignificando-os, em relação às proposições dos documentos oficiais que respaldam o Campo Discursivo, Currículo Integrado.

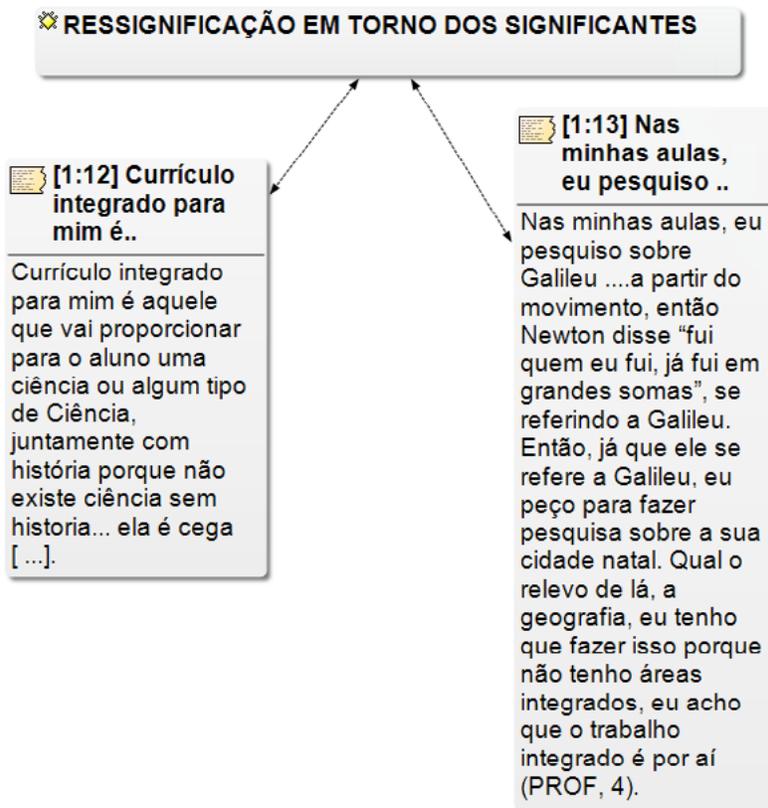
Gráfico de Redes 3: Ressignificação do Ensino Médio Integrado



Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

A resignificação que ocorre em torno dos significantes é uma maneira de se legitimarem essas políticas, entendidas como documentos abertos a outras possibilidades de elaboração de sentidos, num processo de construção híbrida, percebido neste discurso:

Gráfico de Redes 4: Ressignificação em torno dos Significantes



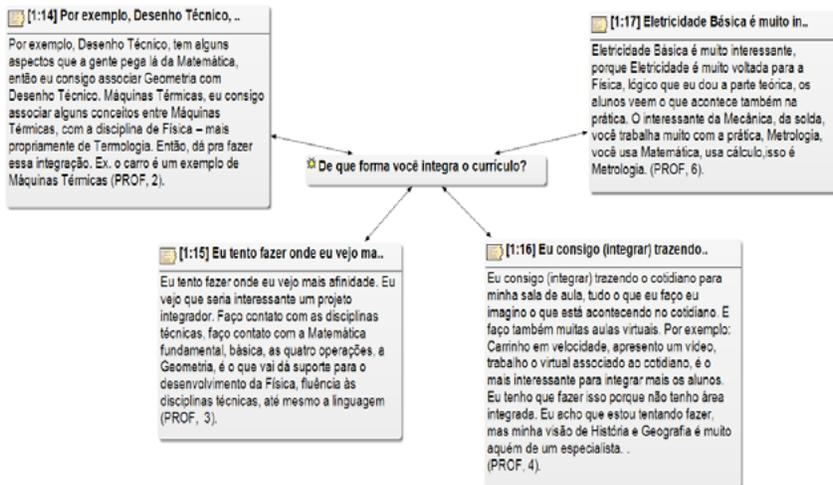
Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Bhabha (1998), refere-se a três pontos relevantes para a construção da identidade: sobre o primeiro, ele comenta que é imprescindível existir para ir em direção a ter uma relação de desejo para com uma alteridade, um outro externo; o segundo aspecto é apontado como cisão, caracterizado pelo desejo, por parte do colonizado, de alcançar a superioridade do colonizador, sem, contudo, desligar-se de sua condição; o terceiro ponto, apresenta o processo de identificação, não limitado à afirmação de uma identidade pré-existente e pré-suposta, mas produzida por uma imagem de identida-

de, acompanhada de uma tentativa de produção de agonismos, de transformação do sujeito, fazendo com que ele assuma uma imagem. A cisão e a angústia, no processo de identificação, surgem justamente na percepção do espaço intersticial e relacional.

Percebemos, no decorrer da análise dos discursos dos docentes, que há aproximações com as reflexões apresentadas por Bhabha (1998), no que se refere também à busca pela construção da identidade do currículo integrado e diversidade de concepções sobre este Campo Discursivo no campus João Pessoa. Verificamos, igualmente, por meio da indagação: “De que forma você integra o currículo?”.

Gráfico de Redes 5: Sentidos da integração do currículo.



Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Na política curricular, diferentes visões de currículo e de demandas, associadas às concepções particulares, coexistem e se complementam para assumir, temporariamente, o lugar do universal, a hegemonia do processo.

Entendemos que o processo de construção da identidade do currículo se constrói por meio da prática discursiva articulatória, ou seja, um proces-

so que reúne os vários discursos que se concretizam na prática social, por meio da negociação das relações de poder num contexto de opções políticas plurais.

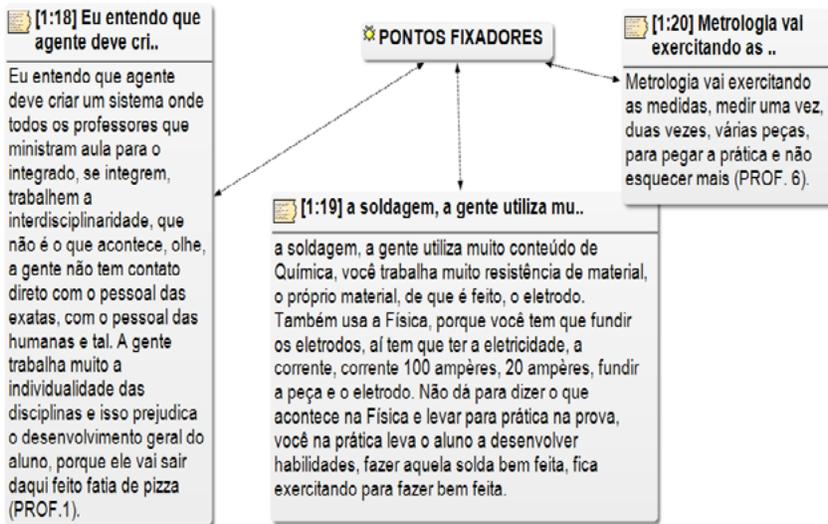
Como já foi mencionado, apoiaremos a nossa análise na Teoria Social do Discurso de Laclau e Mouffe (2010; 2011), que nos permite pensar a produção de currículo como uma prática articulatória, na qual sentidos são negociados por sujeitos que se constituem ao se articularem para lutar por demandas particulares.

Em meio à negociação dos sentidos, a política curricular assume status de universal e, através de propostas particulares, os sujeitos envolvidos lutam para tornar hegemônicas suas concepções de currículo, ou seja, “[...] a hegemonia é uma particularidade que assume certa função universal” (LACALU, 2010, p.24).

Quanto ao Ensino Médio Integrado, percebemos que alguns docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), campus João Pessoa, demonstram algumas fragilidades quanto ao entendimento geral em torno das questões epistemológicas, pedagógicas e políticas, que permeiam o currículo integrado, numa perspectiva mais abrangente.

Observamos, através da nossa vivência no cotidiano dessa instituição, que ela ainda compreende, por meio dos discursos sobre Currículo Integrado, os sentidos de forma unidirecional, ou seja, falta um entendimento que vá além da preocupação com o aspecto simplesmente metodológico do currículo integrado. Sua forma de organizar o Currículo continua restrita à disciplinarização, e determinados discursos percebidos por meio das análises das entrevistas apresentam pontos fixadores, em uma perspectiva progressivista e pós-fordista, na tentativa de atender propostas de alguns documentos oficiais, porém com ressignificações.

Gráfico de Redes 6: Pontos Fixadores de Sentidos



Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Neste momento, vamos realizar algumas considerações provisórias, que podem ser vistas como transitórias, no que tange às possibilidades de mediação do currículo integrado no IFPB, campus João Pessoa, no sentido da sua ressignificação a partir das proposições dos novos documentos, que poderão dar suporte ao Currículo da Educação Profissional de nível médio.

Acreditamos que a organização curricular, no âmbito do IFPB, deixa de proporcionar aos docentes as condições favoráveis ao desenvolvimento da integração curricular, considerando que observamos que, pelo menos neste contexto histórico, há uma fixidez no sentido de que, principalmente os da formação geral, ministram aulas nos diversos cursos do Subsequente e Ensino Médio Integrado – PROEJA – até o nível superior.

Então, talvez as inquietações apresentadas pelos docentes advenham da dificuldade de integrar o currículo, devido à ausência de estratégias relevantes no sentido de melhor subsidiar tanto a compreensão mais abrangente dos princípios que lhes ancoram, como a efetivação da relação teoria-práti-

ca no cotidiano das aulas, na direção da organização de cadeias de equivalências que favoreçam à cristalização de sentidos em prol de novas fronteiras político pedagógicas, na perspectiva da criação de uma nova hegemonia que privilegie a ampliação de práticas articulatórias que possibilitem a fixação de sentidos que, sabemos, são contingenciais e provisórios, porém, motivadores da elaboração de um imaginário social a favor da política plural e democrática, por mais que impossibilitada pelos antagonismos, agonismos, deslocamentos de sentidos, ambivalências e particularidades constitutivas das relações sociais.

No nosso entendimento inicial, os docentes, principalmente da formação geral, para concretizar o desejo de integração entre si, percebido por meio dos discursos, deveriam ministrar suas aulas, pelo menos, em cursos que tivessem componentes curriculares afins e tivessem horários que pudessem colaborar para o desenvolvimento de reuniões de planejamento sistemáticas. Consequentemente, poderiam compreender bem mais sobre os princípios que fundamentam a nova perspectiva de Educação Profissional de nível médio, e os outros conhecimentos que circulam nos cursos em que lecionam e colaborariam para atender às necessidades de formação integral do educando, por mais que contingencial e provisória, considerando as particularidades que circundam os campos discursivos.

Está faltando um direcionamento pedagógico, junto aos docentes, que haja uma ação coletiva, deveria ter uma participação coletiva, para que eles possam se integrar, já que o currículo é integrado, integralizar. Funcionaria muito bem (PROF 4).

Observamos, 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 des-

locados, implícitos nas propostas oficiais e também sobre os que tenham sintonia com a busca do processo de cidadania democrática dos grupos subordinados.

Além disso, os aportes teóricos que elucidam os caminhos de ressignificação do currículo integrado carecem de mais fundamentos para se conduzir melhor o processo político-pedagógico de emancipação dos discentes e docentes, visando criticar a sociedade exclusivamente do lucro e intervir nela. Isso quer dizer que devemos ter uma visão de que “[...] o código integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimento de outra. Essa é, apenas, uma inter-relação intelectual. A integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e nos cursos [...] e implica mudança nas hierarquias e nas relações de poder que constituem os saberes” (BERNSTEIN *apud* LOPES, 2008, p. 37).

Entendemos que os documentos oficiais atuais abrem possibilidades para se aglutinar outros múltiplos sentidos, além dos percebidos nos discursos dos docentes, por mais que saibamos que a moldura que circunda o processo educativo, como todas as demais instituições no nosso país, é o sistema capitalista, com hegemonia neoliberal. Observamos que a perspectiva do decreto 5.154/2004 e os dispositivos que lhe compõem apresentam princípios que favorecem, pelo menos em termos de retórica, aos grupos operários, com fundamentos pedagógicos e epistemológicos de matriz (neo) marxista, que podem favorecer práticas articulatórias capazes de serem ocupadas pelas demandas políticas tradicionalmente ausentes nas Políticas Educacionais. Sabendo que os outros discursos antagônicos estão em circulação, ameaçando a completude de sentidos, pensando esta legislação como um significante que pode ser significada de acordo com as demandas que estiverem mais articuladas.

Referências

BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Tradução: AVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Gláucia Renate.

Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>>. Acesso em 18-03-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Presidência da República. Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17-03-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10-02-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10-02-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Secretaria Executiva. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2 de 30 de Janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Ministério da Educação. Brasília: SEMTEC/MEC, 2012. Disponível em: http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php>. Acesso em: 05-02-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10-05-2012.

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

JARDIM PINTO, Céli Regina Jardim. **Elementos para uma análise de discurso político**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/605>>. Acesso em: 17-03-2012.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira. A centralidade da Pluralidade Cultural nos debates contemporâneos no Campo do currículo. **Currículo**

sem Fronteiras, v.9, n.2, p.169-184, jul/dez, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 08-09-2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, Discurso e Discursos. In: MACEDO, Roberto Sidenei; MACEDO, Elizabeth ; AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em:< <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo.pdf> >. Acesso em: 14-09-2009.

Sobre os/as autores/as:

Maria Zuleide Da Costa Pereira - Professora/Pesquisadora Associada IV da UFPB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). Doutora em Educação. Vinculada ao CNPq desde 2002. Contatos pelo Site: <http://www.aepppc.org.br> e pelo Email: aepppc@gmail.com

Nathália Fernandes Egito Rocha - Graduando em Pedagogia. Bolsista do Programa IC/ CNPQ/PIBIC/UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares(GEPPC)

Rafael Ferreira de Souza Honorato -Graduando emPedagogia. Bolsista de IC/ CNPQ/PIBIC/UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares(GEPPC)

Ângela Cristina Alves Albino - Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, campus II. Doutoranda no PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ UFPB e Mestre em Ciências da sociedade – UEPB. Especialista em formação do Educador. Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional – UEPB. Membro do GEPPC – Grupo de Estudo em Políticas e Práticas Curriculares. Membro do GESPAUF – Grupo de estudos Paulo Freire.

Samara Wanderley Xavier Barbosa - Supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB e professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE - UFPB na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ UFPB. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2006). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares(GEPPC).

Angélica Araújo de Melo Maia - Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba, doutora em Educação da UFPB na área de Políticas Educacionais, com foco de pesquisa na educação para a cidadania e currículo da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC).

Manoel Pereira de Macedo Neto - Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1993), graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ - (1992) e Mestrado em Educação Pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é doutorando do PPGE/UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Picuí. Atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, educação, ensino de História e currículo.

Idelsuite de Sousa Lima - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Professora Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande, com exercício na Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC). Desenvolve pesquisas sobre Políticas Curriculares, História do Currículo e das Instituições Escolares, Cultura Escolar.

Rute Pereira Alves de Araújo -Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com pesquisa em andamento na linha de Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares (GEPPC). Mestrado em Letras, com ênfase em Literatura e Ensino e Especialização em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba

(UEPB) com habilitações em Orientação Educacional e Educação Infantil. Tutora da EAD/UAB - Pedagogia - Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. E-mail: ruttayaranujo@gmail.com

Márcia Moreira da Silva - Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares. Professora da Educação Básica I da Prefeitura de João Pessoa e professora brailista do Estado da Paraíba.

Jocileide Bidô Carvalho Leite - Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Mestranda da Linha de Políticas Educacionais no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE / UFPB, integrante do Grupo de Estudos em Políticas e Práticas Curriculares - GEPPC/UFPB.

Valéria Matos Leitão de Medeiros - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Doutoranda na Linha de Políticas Educacionais no Programa de Pós graduação em Educação (PPGE/ UFPB). Mestre em Educação pelo PPGE/ UFPB. Especialista em Treinamento Desportivo /UFPB e Especialista em Fisioterapia Cardiorespiratória/ UFPE. Licenciada em Educação Física/UNIPÊ e Bacharelada em Fisioterapia/UNIPÊ. Membro do Grupo de Estudo em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC/UFPB).

Daiane Lins da Silva Firino - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB). Atualmente é pedagoga do quadro permanente da Escola Técnica Vidal de Negreiros em Bananeiras/PB

Gabriela Maria dos Santos- Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na linha de pesquisa Currículo e Linguagens. Integrante dos grupos de pesquisa

“Políticas Curriculares e Formação de Professores”, coordenado pela Prof. Dra. Rosanne Evangelista Dias, do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da UFRJ e do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares”, coordenado pela Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Graduada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2013), onde atuou, também, como Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFPB.

Sawana Araújo Lopes - Mestranda do PPGE/UFPB, graduada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2013), onde atuou, também, como Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFPB. Integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares”, coordenado pela Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Miriam Espindula dos Santos - Mestranda do PPPGE/UFPB, graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2013). Atuou como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFPB (2009-2010), PIVIC CNPq/UFPB (2011), PROLICEN/UFPB (2012). Educadora do Programa Escola Zé Peão (2011). Mestranda em Políticas Educacionais – PPGE/UFPB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC). Funcionária Pública da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

Ana Luisa Nogueira de Amorim - Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba atuando nas áreas de Organização e Prática da Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Currículo. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (GRUPEC).



Este livro foi produzido pela
Editora da UFPB